

**UNIVERSIDADE DE LISBOA**  
**INSTITUTO DE EDUCAÇÃO**



**Conceção, Desenvolvimento e Avaliação da  
Programação do Museu Benfica - Cosme Damião**

Beatriz Frade de Almeida

Mestrado em Educação e Formação

com especialização em Organização e Gestão da Educação e Formação

Relatório de Estágio orientado pela Prof.<sup>a</sup> Doutora Paula Guimarães

**2020**

**UNIVERSIDADE DE LISBOA**  
**INSTITUTO DE EDUCAÇÃO**



**Conceção, Desenvolvimento e Avaliação da  
Programação do Museu Benfica - Cosme Damião**

Beatriz Frade de Almeida

Mestrado em Educação e Formação

com especialização em Organização e Gestão da Educação e Formação

Relatório de Estágio orientado pela Prof.<sup>a</sup> Doutora Paula Guimarães

**2020**

## Agradecimentos

Concluir este ciclo foi, sem dúvida, uma odisseia. Depois de ingressar numa realidade pouco conhecida e de superar alguns obstáculos, termino este percurso académico agradecendo a todos os que, de alguma forma, contribuíram, direta e indiretamente, para a conclusão deste trabalho.

Agradeço aos meus pais e à minha irmã por me incentivarem a seguir os meus sonhos e a construir o meu próprio caminho, sem nunca questionar ou colocar qualquer travão. Tudo o que faço é a pensar neles. Obrigada pela confiança que, todos os dias, depositam em mim.

Agradeço aos meus avós, aos quatro. Foram e continuam a ser fundamentais, não só nestes dois anos de mestrado, como na minha vida. Obrigada pela educação, carinho e todo o apoio que me deram. Se um dia puder retribuir um pouco de tudo o que fizeram por mim, ficarei feliz.

Agradeço às minhas amigas, em especial às que partilham comigo o aconchego de uma casa. Obrigada pela imensa ajuda, pela paciência e pelo sacrifício que fizeram por mim, desde o início até ao fim.

Agradeço a toda a equipa do Serviço de Mediação e Educação pela oportunidade de integrar esta maravilhosa equipa e por me terem acolhido tão bem. Agradeço em especial à Raquel Oliveira por todo o empenho que teve comigo desde o início. Obrigada acima de tudo por todas as aprendizagens e por me transmitires esse imenso gosto pela museologia e serviços educativos. Foram nove meses de experiências riquíssimas que, sem dúvida, contribuíram para o meu progresso profissional, académico e, sobretudo, para o meu desenvolvimento pessoal.

Por último, agradeço à minha orientadora, a Professora Doutora Paula Guimarães por todo o incentivo. Obrigada por todos os ensinamentos que me proporcionou e pelo apoio que me deu. Foi incansável comigo.

## Resumo

O presente relatório de estágio reflete o percurso desenvolvido no Serviço de Mediação e Educação (SME), um dos departamentos da Direção de Património Cultural do Sport Lisboa e Benfica. Este trabalho insere-se no âmbito do 2.º Ciclo de estudos conducente ao grau de Mestre em Educação e Formação, com especialização em Organização e Gestão da Educação e Formação, do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Com o título “Conceção, Desenvolvimento e Avaliação da Programação do Museu Benfica - Cosme Damião”, pretendo explorar as três fases que compõem o processo de planeamento das atividades educativas que constituem a programação deste museu desportivo. Para isso, constituo este relatório em três capítulos. O primeiro diz respeito à contextualização teórica do tema em duas grandes áreas: a relação entre museus e educação não formal e a conceção, desenvolvimento e avaliação de ações educativas. No segundo capítulo apresento o projeto de investigação com os objetivos de estudo, as orientações metodológicas e por fim, a análise de resultados. O terceiro e último capítulo refere-se à caracterização organizacional da instituição onde desenvolvi o estágio e à reflexão das atividades e tarefas que concretizei nesse período. A nível metodológico, este trabalho é de cariz qualitativo e para o construir, recorri às seguintes técnicas de recolha de dados: à pesquisa documental, útil para a contextualização teórica do tema; à observação participante e à entrevista semidiretiva para a recolha de toda a informação necessária quanto à programação do Museu e à estrutura organizacional da instituição. A realização do estágio e posterior relatório foi crucial para a aquisição de determinados conhecimentos sobre o valor educativo que as instituições museológicas suportam. É através das ações educativas que os museus desempenham a sua função de educar e para tal é importante que estas sejam planeadas de acordo com os três fatores que constituem o plano de uma ação educativa.

Palavras chave: Museu Benfica - Cosme Damião, programação, serviço educativo, projeto de ação, planeamento.

## **Abstract**

This report aims to analysis the progress developed during the internships at the Mediation and Educational Services, one of the departments that belong to the Cultural Heritage Direction of Sport Lisboa e Benfica. This assignment is part of the internship curriculum and its conclusion is necessary to obtain the master's degree in Education and Training, with specialization in Organization and Management of Education and Training at Instituto de Educação of Universidade de Lisboa. The title “Design, Development and Evaluation of the Museu Benfica - Cosme Damião program”, intend to explore the three phases that integrate the planning process of this sports museum educational activities. As a result this report is divided into three chapters. The first one explains the theoretical contextualization of the theme in two major areas: the relationship between museums and non-formal education; and the design, development and evaluation of educational strategies. The second chapter explains the research project demonstrating its goals the methodological guidelines and, finally, the analysis of the results. The third and last chapter illustrates the organizational characterization of the institution where the internship occurred and reflects upon the activities and tasks that I accomplished during the period. At a methodological level, this assignment has a qualitative nature and to create it the following data techniques were used: content analysis useful for the theoretical context of the theme; participant observation and semi-structured interview to collect the necessary information regarding the Museum’s program and the institution’s organizational structure. Completing the internship and the report was a crucial step to obtain the specific knowledge regarding the educational value that museological institutions carry. It is through educational strategies that museums fulfil their purpose of educating and for that it is important that these are planned according to the three factors that constitute the plan of an educational action.

Keywords: Museu Benfica - Cosme Damião, museum program, educational service, action project, planning.

# Índice

Agradecimentos .....	i
Resumo .....	ii
Abstract .....	iii
Índice de Tabelas .....	vi
Índice de Ilustrações .....	vi
Lista de siglas e acrónimos .....	vi
Introdução .....	7

## Capítulo I - O Serviço de Mediação e Educação do Museu Benfica - Cosme Damião .....8

1. Contextualização .....	8
1.1. Relação entre museu e educação não formal .....	8
1.1.1. Museus .....	8
1.1.2. Educação não formal .....	13
1.1.3. Museu: um espaço de educação não formal .....	16
1.2. Serviço educativo .....	18
1.2.1. Públicos .....	20
1.2.2. Mediadores culturais .....	23
1.3. Museus desportivos .....	25
1.3.1. Património desportivo .....	25
1.3.2. Museu desportivo .....	27
2. Conceção, desenvolvimento e avaliação de atividades educativas .....	31
2.1. O projeto de ação .....	32
2.2. Elaboração do projeto de ação .....	32
2.2.1. Etapas do planeamento .....	34
2.2.1.1. Análise de necessidades .....	36
2.2.1.2. Desenho do plano e implementação da ação .....	44
2.2.1.3. Avaliação do projeto de ação .....	51

## Capítulo II - A Programação do Serviço de Mediação e Educação do Museu Benfica Cosme - Damião .....59

1. Objetivo do estudo .....	59
2. Orientação metodológica .....	62
3. Análise de resultados .....	65
3.1. Planeamento da programação .....	70
3.1.1. Diagnóstico e análise de necessidades .....	71
3.1.2. Plano e realização das atividades de programação .....	75

3.1.3.	Avaliação das atividades de programação .....	83
<b>Capítulo III - O Estágio .....</b>		<b>90</b>
1.	Enquadramento do estágio curricular .....	90
1.1.	O contexto organizacional .....	90
1.1.1.	Sport Lisboa e Benfica .....	91
1.1.2.	Museu Benfica - Cosme Damião .....	93
1.1.3.	Património Cultural Benfica .....	97
1.1.4.	Serviço de Mediação e Educação .....	99
2.	Atividades realizadas .....	103
3.	Aprendizagens desenvolvidas .....	106
<b>Considerações finais .....</b>		<b>107</b>
<b>Referências Bibliográficas.....</b>		<b>110</b>

## Índice de anexos

<b>Anexo 1</b> - Declaração de Estágio Curricular
<b>Anexo 2</b> - Guião de Entrevista I
<b>Anexo 3</b> - Transcrição da Entrevista I
<b>Anexo 4</b> - Grelha de Análise de Conteúdo da Entrevista I
<b>Anexo 5</b> - Guião de Entrevista II
<b>Anexo 6</b> - Transcrição da Entrevista II
<b>Anexo 7</b> - Grelha de Análise de Conteúdo da Entrevista II
<b>Anexo 8</b> - Notas de campo
<b>Anexo 9</b> - Fotografias

## Índice de Tabelas

Tabela 1: Questão inicial e eixos de análise .....	61
Tabela 2: Tarefas realizadas .....	104

## Índice de Ilustrações

Ilustração 1: Pintura do emblema do Clube em gesso .....	81
Ilustração 2: Pintura do emblema do Clube em gesso .....	81
Ilustração 3: Método avaliativo no Campo de Férias de Natal.....	86
Ilustração 4: Símbolo oficial do Sport Lisboa e Benfica. ....	92
Ilustração 5: Organograma do Património Cultural Benfica.....	98
Ilustração 6: Organograma do Serviço de Mediação e Educação .....	100

## Lista de siglas e acrónimos

<b>CDI</b> - Centro de Documentação e Informação
<b>DGPC</b> - Direção Geral do Património Cultural
<b>ICOM</b> - International Council of Museums
<b>ICOMOS</b> - The International Council on Monuments and Sites
<b>IQF</b> - Instituto para a Qualidade na Formação
<b>RCR</b> - Reserva, Conservação e Restauro
<b>RPM</b> - Rede Portuguesa de Museus
<b>SLB</b> - Sport Lisboa e Benfica
<b>SME</b> - Serviço de Mediação e Educação



## Introdução

Integrei a equipa de Serviço de Mediação e Educação, do Património Cultural do Sport Lisboa e Benfica (SL Benfica), como estagiária curricular do Mestrado em Educação e Formação, com especialização em Organização e Gestão da Educação e da Formação do Instituto de Educação (IE) da Universidade de Lisboa (UL). Pertenci a esta equipa durante 9 meses, de 17 de setembro de 2018 a 31 de maio de 2019, de segunda a sexta-feira, das 10h às 14h. No total, realizei 790 horas laborais.

Tive a oportunidade de ter duas excelentes orientadoras que, não só me auxiliaram e orientaram na realização deste trabalho, como também, contribuíram para a minha formação e aprendizagem enquanto estagiária, estudante e profissional. Refiro-me à Prof.<sup>a</sup> Paula Guimarães, do Instituto de Educação e da Raquel Oliveira do Serviço de Mediação e Educação do Património Cultural do SL Benfica.

Desde o início do mestrado que demonstrei o meu especial interesse em integrar-me, como estagiária, numa instituição de cariz desportivo. O meu principal objetivo sempre foi compreender de que forma o desporto contribui para o desenvolvimento do indivíduo e como, aliado à educação não formal, se transforma numa ferramenta essencial para a motivação, integração e aquisição de novas competências e valores. O Museu Benfica - Cosme Damião é um espaço que privilegia a aprendizagem do visitante através das ações educativas que compõem a programação e que conjuga a história do Clube, do país e do mundo com a educação não formal.

Durante estes nove meses tive a oportunidade de desenvolver aspetos académicos, pessoais e profissionais. Conheci a realidade de um museu desportivo (ainda pouco reconhecida nacionalmente); participei na conceção, realização e avaliação das atividades de programação e oferta educativa com os mais variados públicos (adultos, crianças, famílias, pessoas com necessidades especiais, entre outros); e desenvolvi uma investigação sobre a programação e as suas fases de planeamento. É importante frisar que aprendi e consolidei conhecimentos obtidos no 2.º ciclo de estudos através da prática em contexto profissional.

O presente relatório encontra-se dividido em três grandes capítulos. O primeiro diz respeito à contextualização teórica referente às instituições museológicas desportivas e serviços educativos e à conceção, desenvolvimento e realização de atividades educativas. O segundo capítulo é dedicado à apresentação dos resultados da investigação, obtidos através da experiência prática do estágio. E por fim, o terceiro capítulo onde apresento as tarefas concretizadas bem como as aprendizagens desenvolvidas nestes nove meses.

# Capítulo I - O Serviço de Mediação e Educação do Museu Benfica - Cosme Damião

## 1. Contextualização

Este estudo resultou de um período de estágio curricular, de um ano letivo, no Serviço de Mediação e Educação (SME) do Património Cultural do Sport Lisboa e Benfica (SL Benfica). De forma a responder à questão inicial, “como se concebe, desenvolve e se avalia a programação do Museu Benfica - Cosme Damião?”, foi necessário, numa primeira fase, definir conceitos importantes e imprescindíveis para o estudo.

Neste primeiro capítulo, pretendo inicialmente esclarecer conceitos como o de museu e de educação não formal e estabelecer a relação entre ambos de forma a perceber como funcionam as instituições museológicas como espaços de educação e aprendizagem. Posteriormente será importante abordar noções como serviço educativo e museu desportivo, uma vez que toda a informação recolhida e estudada é proveniente de um serviço educativo de um museu de clube. Finalmente, é minha intenção esclarecer o funcionamento dos processos de planeamento de um projeto de ação de forma a entender, nos próximos capítulos, como se processa a programação do Serviço de Mediação e Educação.

### 1.1. Relação entre museu e educação não formal

#### 1.1.1. Museus

Vários são os autores e instituições que procuram definir o conceito de museu. Existem várias perspetivas e para facilitar a leitura e compreensão, dividirei este conceito em dois sentidos: o museu como espaço físico, detentor de objetos e materiais pertencentes a acervos culturais<sup>1</sup>; e o museu como espaço de educação não-formal que gere oportunidades de aprendizagem para o variado público.

A palavra museu remonta à Antiguidade Clássica e significa “Templo das Musas” (Mendes, 2013) ou *museion* que designa “o local de preservação das artes e das ciências das diversas culturas” (João, 2012, p. 32). De acordo com Mendes (2013), foi no século XVIII que a realidade museológica se transformou numa “nova era” com o aparecimento dos primeiros museus públicos. Desde então inúmeros museus foram criados, “não só nos domínios tradicionais - arte, arqueologia e história - como em muitos outros, desde a ciência e tecnologia à etnografia e à antropologia, passando por um sem número de temáticas relacionadas com as mais diversas atividades humanas” (Mendes, 2013, p. 31).

---

<sup>1</sup> Por acervo cultural entende-se as coleções constituídas e salvaguardadas em museus que integram o património cultural da instituição (Padilha, 2014).

Inicialmente, os museus ou “depósitos onde se guardam coisas antigas” (Azevedo, 2010), foram criados devido ao aparecimento das primeiras coleções e colecionadores. Houve a necessidade de construir um espaço para guardar todos os objetos (Faria, 1995) e salvaguardá-los para o futuro. A função de salvaguardar e proteger as coleções e objetos sobrepunha-se às restantes funções impostas nos museus.

Porém, com a falta de espaços e programas educativos, numa altura em que a educação era acessível apenas para determinadas classes sociais (Mendes, 2013), desenvolve-se uma crise de identidade que culmina com o aparecimento da Nova Museologia. Este novo termo, que nasce nos anos setenta do século XX, foi considerado renovador e pretendia centrar o interesse museológico na comunidade e não apenas no objeto, “dando lugar a um novo conceito de museu entendido como um instrumento necessário e ao serviço da sociedade” (Azevedo, 2010, p. 42). Terá sido a partir desta crise que se assume o museu como espaço educativo e não apenas como um “santuário de objetos”.

Para Mendes (2013), desde as suas origens foram atribuídas várias funções ao museu, que, na sua perspetiva, têm tido poucas alterações. Vê-se o caso da definição de museu atribuída pelo Internacional Council of Museums<sup>2</sup> (ICOM). Desde o nascimento da organização, em 1946, que o significado de museu tem evoluído em “consonância com a evolução da sociedade” e de acordo com as realidades da comunidade museológica (Rocha, 2017, p. 18). Primeiramente, em 1956 definia-se museu como

“Uma instituição de caráter permanente, administrado para interesse geral, com a finalidade de recolher, conservar, pesquisar e valorizar de diversas maneiras um conjunto de elementos de valor cultural e ambiental: coleções de objetos artísticos, históricos, científicos e técnicos. Numa perspetiva alargada, o conceito abrange ainda jardins botânicos e zoológicos e aquários.” (Rocha, 2017, p. 18)

Em 1995, na 18.ª Assembleia Geral do ICOM, na Noruega, adotam-se alterações na definição e esta passa a ser a seguinte:

“O museu é uma instituição permanente, sem finalidade lucrativa, ao serviço da sociedade e do seu desenvolvimento, aberta ao público e que realiza investigações que dizem respeito aos testemunhos materiais do homem e do seu meio ambiente, adquire os mesmos, conserva-os, transmite-os e expõe-nos especialmente com intenções de estudo, de educação e de deleite” (Rocha, 2017, p. 18)

Mais tarde, em 2007, na 21.ª Conferência Geral na Áustria, estabelece-se a definição que ainda hoje é globalmente utilizada:

---

<sup>2</sup> O ICOM (International Council of Museums), instituição criada em 1946, é a maior organização não-governamental (ONG) de museus e profissionais de museus que se dedica à “preservação e divulgação do património natural e cultural mundial, do presente e do futuro, tangível e intangível” (ICOM, s/d.).

“O museu é uma instituição permanente sem fins lucrativos, ao serviço da sociedade e do seu desenvolvimento, aberta ao público, que adquire, conserva, investiga, comunica e expõe o património material e imaterial da humanidade e do seu meio envolvente com fins de educação, estudo e deleite” (ICOM Portugal, 2015).

Para Mendes (2013), nesta definição estão presentes pelo menos quatro funções dos museus: 1) a reunião de objetos provenientes de coleções ou outros no âmbito do património cultural; 2) a conservação preventiva dos conjuntos de objetos com fim à salvaguarda e diminuição dos efeitos de deterioração devido ao tempo; 3) a exposição e divulgação do acervo do respetivo património; e 4) educar e recrear recorrendo a exposições e atividades educativas.

Efetivamente, ao longo dos anos, é possível observar algumas modificações na definição do conceito de museu. Porém, o autor admite que têm sido poucas e critica as escassas alterações àquelas que são as finalidades do museu. No entanto, “o mesmo não se poderá dizer acerca da hierarquização, nem tão-pouco do modo como têm procurado alcançar os objetivos enunciados” (Mendes, 2013, p. 33). Justifica afirmando que as perspetivas acerca dos museus estão diretamente relacionadas com opiniões, ideologias, mentalidades, ou seja, com a conceção de que, numa “determinada época, se tem do homem e da sociedade” (p. 33).

Nesta linha de pensamento, o ICOM admite que a definição atual não está adequada e não se enquadra no panorama museológico atual. Devido à constante evolução e transformação dos princípios, práticas e políticas do âmbito museológico, surge a necessidade de alterar o significado de museu. Assim, em janeiro de 2019, a organização convidou os seus membros e instituições a participarem ativamente, propondo uma definição mais contemporânea.

A nova definição deverá seguir alguns parâmetros importantes. Deve:

- Incluir as funções de pesquisa, exposição e comunicação das coleções e herança cultural;
- Conter os propósitos e valores dos museus a partir da qual enfrentam desafios e responsabilidades sustentáveis, éticas, políticas, sociais e culturais no século XXI;
- Reconhecer soluções sustentáveis dada a urgência da “*crises in nature*”;
- Conhecer as desigualdades sociais e assimétricas de poder e riqueza a nível mundial, nacional, regional e local;
- Reconhecer com respeito os diversos pontos de vista, condições e tradições em todo o mundo;
- Expressar o compromisso dos museus: serem locais de encontro e plataformas abertas e diversificadas de aprendizagem e intercâmbio;
- Expressar a responsabilidade e a transparência sobre as quais se espera que os museus adquiram e utilizem os seus recursos materiais, financeiros, sociais e intelectuais (ICOM, s/d.).

Em Portugal, com a aplicação da Lei-Quadro dos Museus Portugueses (Lei n.º 47/2004, de 19 de agosto com entrada em vigor em setembro de 2004<sup>3</sup>), define-se museu como

“instituição de carácter permanente, com ou sem personalidade jurídica, sem fins lucrativos, dotada de uma estrutura organizacional que lhe permite:

a) Garantir um destino unitário a um conjunto de bens culturais e valorizá-los através da investigação, incorporação, inventário, documentação, conservação, interpretação, exposição e divulgação, com objetivos científicos, educativos e lúdicos; b) Facultar acesso regular ao público e fomentar a democratização da cultura, a promoção da pessoa e o desenvolvimento da sociedade.”

Consideram-se, portanto, museus as instituições “que apresentam as características e cumpram as funções museológicas previstas na presente lei para o museu (...)”. Os respetivos acervos podem integrar espécies vivas (botânicas ou zoológicas), representações de realidades existentes, bem como bens de património cultural imóvel, ambiental e paisagístico (Lei Quadro dos Museus Portugueses Lei n.º 47/2004, de 19 de agosto).

Nesta lei, é também possível determinar as funções dos museus, que estão de acordo com as quatro funções enunciadas por Mendes (2013):

- Estudo e investigação;
- Incorporação;
- Inventário e documentação;
- Conservação;
- Segurança;
- Interpretação e exposição;
- Educação.

### *Museus e Educação*

Mendes (2013) aborda a evolução histórica das instituições museológicas e refere sucintamente que no último século verificaram-se três tendências na forma como os museus foram sendo perspetivados.

Inicialmente, nas primeiras décadas do século XX, a “salvaguarda do património” era o que detinha todas as atenções, tendo sido estruturado e consolidado o estatuto profissional de conservador de museus, o único cargo associado ao trabalhador que exercia funções nas instituições museológicas. Posteriormente, a meio do século começou-se a dar especial reconhecimento às variadas funções dos

---

<sup>3</sup> A Lei Quadro dos Museus Portugueses (Lei n.º 47/2004, de 19 de agosto) foi aplicada no sentido de reconhecer social e politicamente a instituição museológica no contexto nacional e é reconhecida como instrumento facilitador da construção das políticas museológicas e de valorização patrimonial. Apresenta estas instituições ao serviço da sociedade e do seu desenvolvimento, num “universo multifacetado e multidimensional de realidades e processos museais em Portugal” (Filipe, 2017).

museus (e não apenas o de salvaguardar os objetos). Por último, nas últimas três décadas, das inúmeras funções atribuídas aos espaços museológicos, existe uma que se tem destacado: a função educativa (Mendes, 2013).

É nos anos sessenta que a educação nos museus se converte em algo digno de reflexão e de estudo, pois “passa-se de uma política museística, centrada no objeto, na sua aquisição e na conservação, para uma política centrada nos sujeitos que dele podem usufruir” (Mendes, 2013, p. 161). Neste sentido, Mendes (2013) reconhece a afirmação de George Brown Good, em 1888: “o que conta não é o que um museu tem, mas o que pode fazer com aquilo que tem” (Mendes, 2013, p. 32).

É nesta altura que se observa o crescimento do interesse pelo público e não tanto pelo objeto, da mesma forma que aumenta a preocupação com a criação de novas exposições, mais atraentes e estimulantes para os visitantes. Consequentemente o número de museus tende a crescer e passa-se a valorizar ainda mais a educação nestas instituições (Fronza-Martins, 2006).

Segundo Mendes (2013), foram vários os motivos que levaram a este “reabilitar do museu” como local de “recurso educativo” ou até “educador”. Por exemplo, aos níveis científico, com o progresso das ciências, como a psicologia, história e etnologia; tecnológico, com a evolução da tecnologia e, naturalmente, da comunicação e valorização dos acervos; pedagógico, com a noção de educação para todos e ao longo da vida; e didático, no sentido de desenvolvimento de análise dos objetos, do processo ensino-aprendizagem e da diversificação dos métodos e estratégias educativas.

Para uma melhor noção da relevante função educativa nos museus, o mesmo autor admite que

“Tudo o que se faz num museu tem valor educativo, mesmo na ausência de toda a intenção deliberada. A maneira de apresentar os objetos, o espírito que preside à sua preparação, a amabilidade e a convicção do pessoal ao serviço do público, a qualidade estética das instalações e do material (...) - tudo isso pode exercer uma influência positiva e contribuir para a educação tanto como os serviços cuja função é esclarecer o público” (Mendes, 2013, p. 42).

Por sua vez, Silva (2007) vai ao encontro ao citado acima quando oferece o seu ponto de vista quanto à função educativa nos museus ou, como a própria denomina, Educação Museal. A autora refere então que

“A presença de objetos autênticos, a experiência multissensorial (visível, tátil, auditiva) e vivencial proporcionada por estes e pelo próprio ambiente em que se inserem, a possibilidade de estabelecer uma relação material com a sua tridimensionalidade, a possibilidade de trabalhar, a partir destes mesmos objetos as experiências e motivações que os visitantes trazem consigo, a ausência de um sistema de aprendizagem e avaliação formal (...)” (p. 57).

Estas são características que Silva (2007) designa de experiência museal e que permite às instituições museológicas serem um espaço com realidades únicas, complexas e ao mesmo tempo enriquecedoras. O termo experiência museal pode ser definido como sendo o conjunto de todas as aprendizagens, emoções, sensações e vivências experienciadas através das interações com os objetos, conceitos e ideias, discursos e espaços. Moldados pelo contexto pessoal (memórias, aprendizagens duradouras), social (“conjugação do património cultural, social e emocional que os visitantes trazem consigo” e o que a instituição é capaz de lhes transmitir) e físico (espaço de confronto de ideias e de trabalho dos serviços educativos).

Nesta lógica, também Debono (2016) reforça a ideia de que a aprendizagem nos museus é composta pelo processo experiencial e fundamentada na compreensão pessoal, corporificada e social do aprendido. Refere que os espaços museológicos são também definidos como locais de “*free choice environments*”, ou seja, locais com ambiente de aprendizagem de livre escolha.

#### **1.1.2. Educação não formal**

Silva (2007), refere que é importante para as instituições museológicas o recurso às teorias de educação de forma a enquadrar a maneira como o museu “concebe o conhecimento (ou seja, aquilo que é possível de ser aprendido) e a forma como os indivíduos aprendem” (p. 59). Estes serão os elementos base para a realização de programas e atividades capazes de darem resposta aos diferentes públicos.

A autora (Silva, 2007) indica que as teorias comumente utilizadas são as teorias de aprendizagem construtivista. Estas definem os sujeitos “como sendo ativos na construção da interpretação das suas experiências educacionais (...)” (p. 59) através de cinco fatores: conhecimentos prévios, competências, percurso de vida, bagagem cultural e motivação pessoal. Neste caso, é o próprio educando que é o responsável pela sua aprendizagem, fazendo com que seja o educador e o espaço educativo (nesta situação, o museu) a assumir o “papel de criar os ambientes e condições mais apropriados ao desenvolvimento e construção das competências necessárias a essa mesma aprendizagem (...)” (p. 59). O educador e o museu serão os facilitadores e potenciadores do processo educativo - “mais do que como fonte única dos conhecimentos” (p. 59).

Existe, também, a preocupação da autora quanto à interpretação como processo de construção de significados. Define interpretação como sendo a forma como os indivíduos criam um determinado sentido para algo. É entendida como um processo mental

“levado a cabo pelo sujeito, correspondendo à construção de significados para o mundo que o rodeia e implicando (...) o desenvolvimento de competências de análise, crítica e síntese capazes de enquadrar o contínuo

processo de modificação, adaptação e extensão que a aprendizagem ao longo da vida implica” (Silva, 2007, p. 59).

Aplicado ao contexto museológico, as exposições permitem adaptar, ampliar, expandir e reestruturar “os esquemas conceptuais e mentais” (Silva, 2007, p. 59) dos visitantes. Todo este processo de interpretação através dos objetos e da relação estabelecida com estes permite a construção de novos conhecimentos e aprendizagens.

A função educativa, como referido anteriormente, detém uma posição de destaque enquanto função central dos museus, sendo a educação não formal a modalidade educativa assegurada por estas instituições (Mendes, 2013), através de inúmeras atividades organizadas.

Antes de definir e contextualizar o conceito de educação não formal, importa referir que a educação, segundo Canário (2006), é um processo “permanente em que, como ser inacabado e curioso, a pessoa afirma e constrói a sua especificidade humana, interrogando-se, construindo conhecimentos sobre o mundo e sobre a forma de nele intervir” (p. 196). Aprender através desta modalidade é, pois, um ato tão natural e inevitável como respirar.

Por essa razão, o autor (Canário 2006) afirma que muito do que aprendemos e sabemos não foi ensinado nas escolas, num ambiente exclusivamente formal<sup>4</sup>, mas sim numa lógica que se designa de educação não formal<sup>5</sup>.

Numa breve contextualização histórica da aplicação e “visibilidade” da aprendizagem não formal, Canário (2006) explica que o processo desta modalidade ocorre, sensivelmente, a partir, da segunda metade do século XX e provém principalmente das práticas educativas dirigidas ao público adulto. Foi nesta altura que, com o crescimento económico após a Segunda Guerra Mundial, a oferta educativa para adultos se expandiu, uma vez que se via no “investimento educativo a principal alavanca para o desenvolvimento e a construção de «sociedades de abundância»” (p. 197). Emerge, desta forma, sob a salvaguarda da UNESCO, um campo de educação e formação de adultos, marcado pelas campanhas de alfabetização e “que viria a conhecer um momento culminante com a afirmação, no início dos anos 70, do movimento de educação permanente” (p. 197). A educação permanente foi vocacionada para repensar e organizar as ações e percursos educativos, desde o nascimento até à morte do indivíduo. É neste âmbito que ganham visibilidade outras modalidades educativas, como a não formal.

---

<sup>4</sup> Educação formal, segundo Gohn (2006), caracteriza-se como sendo o tipo de educação que é desenvolvido em meio escolar, “com conteúdos previamente demarcados” (p. 28). Possui objetivos claros e específicos que dependem “de uma diretriz educacional centralizada como o currículo com estruturas hierárquicas e burocráticas, determinados em nível nacional, com órgãos fiscalizadores dos ministérios de educação” (Gadotti, 2005, p. 2). O educador é o professor e o objetivo é, entre outros, o ensino e aprendizagem de “conteúdos historicamente sistematizados, normalizados por leis (...)” (Gohn, 2006, p. 29). A autora reforça que nesta aprendizagem o indivíduo é certificado e titulado, dando a oportunidade de seguir para graus mais elevados.

<sup>5</sup> Os museus são igualmente um espaço de educação informal, na conceção de Canário (2006).



Para Araújo e Medina (2013), a educação permanente contribuiu para que a “vida não continuasse desligada do ensino, abrindo caminho para uma «reconciliação entre o formal e o informal»” (p. 572) e permitiu a valorização de outros espaços e saberes para lá dos formais, revelando assim outras e novas formas de saber e de aprender<sup>6</sup>. Os autores acrescentam que, com estes princípios, entende-se a educação “como um processo global, não exclusivo apenas da escola, presente ao longo da vida e nos seus vários contextos, que podemos conceber as instituições culturais, nas quais se integram os centros culturais como espaços educativos, não formais (...)” (p. 572).

A educação não formal, que surgiu para dar resposta às necessidades educativas que a escola não estava a conseguir cumprir (Soares, 2013), representou para alguns

“(...) a forma ideal de educação até mais do que a educação formal, para outros não passou de uma educação secundária e complementar da educação formal vista como um subsistema de educação, considerada, por alguns, inferior à escolaridade formal e sendo mesmo descrita temporariamente e em situações de crise como «um mal necessário» até que a escolaridade formal possa responder”

Assim, a aprendizagem não formal é aquela que acontece em “instituições, meios, âmbitos de educação, que não sendo escolares, terão sido criados para satisfazer determinados objetivos educativos” (Soares, 2013, p. 46).

Para Gadotti (2005, p. 2), a educação não formal define-se como sendo “toda a atividade educacional organizada, sistemática, executada fora do quadro do sistema formal para oferecer tipos selecionados de ensino e determinados subgrupos de população”. Desta forma é um tipo de educação que é desenvolvido de uma forma menos hierárquica e menos burocrática, sem que os seus programas necessitem de seguir uma sequência, podendo ou não atribuir certificação (Gadotti, 2005).

Para Gohn (2006, p. 28) a educação não-formal “é aquela que se aprende «no mundo da vida», via os processos de compartilhamento de experiências, principalmente em espaços e ações coletivas (...)”. Refere que o grande educador é o “outro” e a aprendizagem ocorrerá em espaços exteriores da escola como em “territórios que acompanham as trajetórias de vida dos grupos e indivíduos (...) em locais informais, locais onde há processos interativos intencionais” (Gohn, 2006, p.29). Neste sentido, pode-se afirmar que este tipo de aprendizagem é caracterizado pelo “processo de formação para a cidadania, de capacitação para o trabalho, de organizações comunitárias e de aprendizagem dos

---

<sup>6</sup> A educação informal, para Gohn (2006, p. 28), é aquela em que os indivíduos aprendem “durante o seu processo de socialização - na família, bairro, clube, amigos, etc., carregada de valores e culturas próprias, de pertencimento e sentimentos herdados”. Os agentes educadores aqui são a família, pais, amigos, colegas de trabalho e de escola, igreja, etc. A autora refere ainda que os espaços onde se desenvolve este tipo de aprendizagem demarcam-se por “referenciais de nacionalidade, localidade, idade, sexo, religião, etnia, etc.” (p. 29). Por fim, afirma que a educação informal tem o propósito de socializar os indivíduos, desenvolver hábitos, comportamentos e atitudes, modos de pensar: “Trata-se do processo de socialização dos indivíduos” (p. 29).

conteúdos escolares em ambientes diferenciados” (Gadotti, 2005, p. 3).

Junior (2013) elabora um conjunto de processos que a educação não formal pode desenvolver no indivíduo. Entre os quais:

- Consciência de como atuar com grupos coletivos;
- Construção de concepções, aprendizagens e interpretação do mundo e sobre o mundo que os rodeia;
- Contribuição para um sentimento de identidade numa determinada comunidade;
- Formação de aprendizagem para a vida e não apenas capacitá-lo para a entrada no mercado de trabalho;
- Condições para o desenvolvimento de sentimentos de autovalorização, de rejeição de preconceitos.

Canário (2013) caracteriza o nível não formal, afirmando que as ações educativas são flexíveis em questões de horários, programas e locais, “baseado geralmente no voluntariado” (p. 77), e que são construídas “à medida” dos vários contextos e públicos.

### **1.1.3. Museu: um espaço de educação não formal**

Analisados os conceitos de museu e de educação não formal, importa agora discutir a sua relação, ou seja, compreender como esta modalidade ou nível educativo funciona e de que forma é aplicado nas instituições museológicas.

É importante, por isso, recordar o conceito de museu, pelo ICOM - descrito no subcapítulo anterior, onde é referido que um museu é uma instituição “ao serviço da sociedade e do seu desenvolvimento, aberta ao público (...) com fins de educação, estudo e deleite”. Esta definição condiz com o conceito atribuído por Gadotti (2005) à educação não formal: a educação não formal gera aprendizagem que se caracteriza pelo processo de formação para a cidadania, de organização comunitária num ambiente diferenciado.

Na linha de pensamento, Debono (2016) e Silva (2007) admitem que os espaços museológicos são também definidos como locais de aprendizagem de livre escolha - voluntário. Esta perspetiva vai ao encontro de Canário (2013): as ações educativas (não formais) são flexíveis a nível de horário, programas, locais, contextos e públicos, baseando-se no voluntariado.

Brandão (1996), elabora um conjunto de características referentes ao tipo de comunicação e ao processo ensino-aprendizagem nas instituições museológicas, fazendo comparação com as escolas, locais privilegiados de educação formal.

O nível comunicacional, o autor admite que os museus são espaços privilegiados de comunicação, bastante distintos entre si, pois cada um apresenta especificidades. Dá o exemplo do sistema *emissor - meio de emissão - recetor*. No caso dos museus, os emissores (que nas escolas são os professores) podem ser múltiplos; os meios de transmissão são variados (e não específicos como no meio formal) e os recetores são heterogêneos com diferentes motivações e substratos culturais (nas escolas os recetores são homogêneos) (Brandão, 1996).

Quanto ao processo de ensino-aprendizagem, as especificidades que o autor tem em conta são: o tempo, o lugar, os objetos e os públicos. No que toca ao tempo, Brandão (1996) afirma que este é variado, ou seja, os visitantes podem usufruir de uma ampla liberdade e podem decidir sobre o dia e a hora de entrada e saída do local - salvo exceções como grupo escolares, cujas visitas de estudo têm o tempo programado e delineado. Mais uma vez e fazendo comparação com o ambiente formal, esta questão do tempo é bastante diferente nas escolas, onde os alunos permanecem num determinado horário, com entrada e saída definida pelas instituições escolares.

No que toca ao espaço, o autor considera que os museus são “meios abertos” onde os visitantes poderão deslocar-se, a pé, ao longo de um determinado percurso que acompanha a exposição, que pode ser livre ou sugerido. Brandão (1996, p. 61) destaca que “(...) a cada momento encontram-se diferentes distâncias focais dos objetos expostos e respetivos suportes (...)” estabelecendo com eles diferentes níveis de relacionamento. Além do mais, acrescenta a importância do estudo e da gestão do espaço dos museus, uma vez que é importante ter em consideração a fadiga física dos visitantes e os acessos acessíveis a crianças, idosos e pessoas com necessidades especiais nos percursos. Caso a visita seja em espaços abertos implica a consideração de vários fatores, nomeadamente a luz, o ruído, pessoas, etc. O contrário acontece nas escolas onde se procura manter um ambiente “relativamente uniforme e tranquilo”.

No que diz respeito aos objetos, ou seja, ao acervo cultural, os locais museológicos são geralmente os lugares onde se podem ver “coisas reais” - sendo que muitas das vezes são réplicas produzidas a partir dos originais. Desta forma, o discurso museal desenvolve-se para se apoiar sobre os objetos com os quais “se estabelecem diferentes níveis de relacionamento, através da construção de discursos apoiados em linguagens não-verbais”<sup>7</sup> (Brandão, 1996, p. 62). Este aspeto difere das escolas, uma vez nestes espaços o discurso é conduzido por códigos verbais, ou seja, maioritariamente por um discurso oral.

Por último, quanto ao público, para Brandão (1996) e ao contrário do que acontece no meio formal, onde “(...) os públicos estão nivelados em escalões etários ou níveis de conhecimento e agrupados em turmas mais ou menos homogêneas” (p. 62), nos museus, não se conhecem os *backgrounds* culturais e as motivações dos visitantes. O autor acrescenta que, apesar de serem

---

<sup>7</sup> Este tipo de linguagem deverá ser baseado nos objetos e nos “fenómenos observáveis” e tem como função o estabelecimento de um diálogo instantâneo entre o visitante e a exposição (Brandão, 1996).

estabelecidos públicos-alvo para cada atividade e visita, a heterogeneidade dos participantes/visitantes é grande. Assim, é crucial a existência de diferentes níveis de leitura e interpretação que sejam adequados aos vários interesses e faixas etárias.

Pode-se considerar, portanto, que estas características dão ênfase ao domínio educativo não formal que os museus proporcionam, no qual se aprofunda a “aprendizagem voluntária através do recurso a diversas formas e meios de comunicação” (Brandão, 1996, p. 63).

## **1.2. Serviço educativo**

Este trabalho pretende estudar e compreender os processos de conceção, realização e avaliação da programação de um determinado museu, neste caso desportivo. Tal como tenho vindo a defender, os museus são instituições carregadas de conteúdos pedagógicos que permitem ao visitante, de qualquer faixa etária e interesse, usufruir de experiências educativas autónomas, como uma visita livre a uma exposição, ou de ações educativas, como visitas guiadas e outras atividades, acompanhadas pelos profissionais do museu.

Estas ações educativas estão inseridas, geralmente, num serviço canalizado para servir o público: o serviço educativo. Será importante, por isso, analisar o contexto histórico deste termo e perceber o seu significado, bem como explorar sucintamente os tipos de públicos e atividades que estes serviços trabalham e desenvolvem. Acrescento ainda uma análise referente aos profissionais responsáveis por este serviço, os mediadores culturais.

Duarte e Vitor (1996) afirmam que a exposição dos objetos ou coleções possui uma rede de significação coerente, porém, nem todo o tipo de público consegue descodificar as variadas leituras que um determinado objeto pode conter. Para isso, existem os serviços educativos, que servem de elo de ligação entre os objetos em exposição e o indivíduo que visita o museu.

Foi há mais de meio século que João Couto, fundador e diretor do conceituado Museu de Arte Antiga, criou o primeiro serviço educativo numa instituição museológica em Portugal. Foi, na altura, um momento importante para a museologia nacional já que abriu, de forma pioneira, “uma nova frente de atuação para o museu que exemplarmente dirigia, bem como propiciou o rasgar de horizontes de ação ao setor museológico” (Camacho, 2007, p. 26).

Este marco na história da museologia portuguesa foi testado em pequenos grupos de alunos de colégios e ensino oficial. Desenvolveram-se *ateliers* de artes plásticas e visitas guiadas. Tornou-se assim o embrião do que se chama hoje serviço educativo, serviço de educação ou serviço de extensão cultural - este último pressupõe concertos, espetáculos, conferências e colóquios, além das normais visitas guiadas (Duarte & Vitor, 1996).

Avançando cerca de vinte anos, nos princípios dos anos setenta, a Associação Portuguesa de Museologia (APOM), debatia a relação dos museus com as escolas. Num colóquio de 1972, discutiam-se as metodologias a aplicar para que esta relação, entre museu e escola, fosse uma realidade e “contribuísse de forma definitiva para um maior conhecimento do património por parte da população docente e discente” (Duarte & Vitor, 1996, p. 84).

Internacionalmente, com os encontros organizados pela ICOM, já se defendia a necessidade de educar as crianças e os jovens para o património, sendo esta vista como uma tarefa de primordial importância.

Foi, porém, na altura da Revolução de 25 de abril, em Portugal, que ocorreu uma “explosão” com projetos museológicos pelas autarquias e surgiu a necessidade de se estabelecer com o público uma relação privilegiada. Assim, começaram a surgir atividades como *ateliers*, visitas guiadas e com animação, exposições itinerantes, “tornando-se a escola - museu - comunidade um «triângulo de ouro» de animação comunitária” (Duarte & Vitor, 1996, p. 84).

Com o acentuado crescimento, os serviços educativos requeriam um estatuto próprio e necessitavam de adequada formação. Desta forma, em 1993, a APOM realizou um curso para os profissionais dos museus de todo o país. Os formandos tinham disciplinas teóricas e práticas, sendo que nestas últimas entravam os *ateliers* de expressão dramática, “área de expressões largamente utilizada nos museus ditos de vanguarda em todo o mundo” (Duarte & Vitor, 1996, p. 85).

Foi neste seguimento que nos finais dos anos setenta e inícios de oitenta, do século XX, se assistiam ao primeiro surto de criação dos serviços educativos nos museus, primeiramente em museus da “administração central e em alguns privados” e, seguidamente, nos museus autárquicos (Camacho, 2007).

Nos finais dos anos noventa do mesmo século, desenvolve-se uma “expressão mais vincada e mais estruturada, quer na criação de museus que preveem na sua estrutura organizacional desde logo a existência de serviço educativo, quer na reorganização de serviços educativos previamente existentes, adaptando-os aos novos desafios dos tempos atuais” (Camacho, 2007, p. 26). Considera-se que o surgimento e a constante evolução dos serviços educativos em Portugal inscrevem-se num quadro evolutivo dos próprios museus e na mudança de paradigma destes espaços, ao longo dos últimos 30 anos. Além do mais, os serviços inserem-se nas diferentes matrizes “sociais, patrimoniais e organizacionais” das respetivas instituições museológicas, procurando cumprir a função de educar, “que é inerente ao próprio conceito de museu” (Camacho, 2007, p. 27).

Seguindo esta ordem de ideias, poderá definir-se serviço educativo como um elo de ligação entre o objeto e o público, como referido anteriormente. É, portanto, a imagem do museu, uma vez que é através dele “que se contacta as pessoas, que se comunica com elas, que se estabelece a ponte entre

o sujeito e o objeto, entre o presente e o passado, entre o real e o que é já memória” (Duarte & Vitor, 1996, p. 91).

Para Camacho (2007), o serviço educativo é uma estrutura organizada que possui recursos mínimos, “designadamente pessoal, inscrita organicamente no museu em que se insere, mesmo que de maneira informal”, que desenvolve e organiza ações dirigidas ao público, “com objetivos educativos”.

Compete a estes serviços a função de decodificar as distintas mensagens contidas nos discursos expositivos e “promover ações de animação” que permitam ao participante ou visitante atingir “os objetivos «educacionais» da exposição” (Brandão, 1996). Ou seja, a função museológica de educação (função de grande importância e inserida no conceito de museu) que se articula com as outras funções, nomeadamente de estudo, investigação, incorporação, inventário, documentação, interpretação e exposição (Camacho, 2007).

Araújo e Medina (2013) definem serviço educativo como sendo a peça fundamental para as instituições culturais, uma vez que é o órgão responsável que estabelece a relação entre a instituição e o público, recorrendo a projetos e atividades lúdicas e educativas. Reforçam a importância de as atividades não assumirem um caráter escolarizado e que não sejam esquecidos “públicos tão diferenciados como os adultos pouco escolarizados, as pessoas de idade avançada, e crianças com necessidades educativas especiais” (p. 573).

### **1.2.1. Públicos**

Em todas as definições aqui abordadas a palavra “público” tem especial destaque. Em qualquer uma, o termo “públicos” ou só “visitantes” aparece como fator imprescindível para o acesso e funcionamento dos museus. Uma vez que estou a analisar os serviços educativos das instituições museológicas, será interessante, ainda que brevemente, fazer referência aos tipos de públicos que determinados autores consideram ser os dos museus.

Segundo Fronza-Martins (2006), a relação entre público e a ação educativa nos museus tem um importante vínculo histórico. Os detentores de coleções, nos séculos XV e XVI, eram vistos como poderosos e a relação entre estes e o objeto, naquela época, “além de imprimir poder e prestígio também mantinha e privilegiava a transmissão de tais conhecimentos somente àqueles que pertenciam a determinado grupo social” (p. 74). O acesso e conhecimento eram restringidos ao público mais redutor.

Este panorama mudou e com o desenvolvimento, ainda que não acentuado, das instituições museológicas, os museus de arte funcionavam apenas para artistas, como público especial - o grande público só podia visitar os museus aos domingos. O mesmo se aplicava aos museus de ciência, onde apenas investigadores podiam ter acesso ao acervo. As coleções eram usadas como suporte de estudo

e, a partir daqui, os interesses dos museus ganham outro enfoque: o de estudo e da difusão do conhecimento (Fronza-Martins, 2006).

Posteriormente, com o surgimento da Nova Museologia, atribuiu-se aos museus o interesse acrescido à comunidade e não tanto ao objeto. Este passa a ser entendido como um instrumento necessário ao serviço da sociedade (Azevedo, 2010). Tornou-se, portanto, ao longo dos anos uma instituição provedora de educação de massas (Fronza-Martins, 2006).

Hoje em dia, os públicos que visitam os museus são heterogêneos e Fronza-Martins (2006), chama a atenção para a importância de se utilizar a palavra “público” no plural: públicos. A autora acredita que só se deve tratar no singular quando se constitui “um grupo com comportamentos e ideias semelhantes” (p. 74). Existe também a possibilidade de adicionar ao termo uma palavra mais específica, por exemplo público escolar, público especial (grupo organizado) e público familiar (Fronza-Martins, 2006).

A autora (2006) considera a existência de três possíveis categorias que podem caracterizar os públicos: o público visitante, ou seja, os indivíduos que efetivamente frequentam o museu; o público potencial, que diz respeito às pessoas que mantêm interesse pela ação do museu; e, por fim, o público-alvo que corresponde a uma seleção dentro do público potencial e o qual se quer atingir através de uma ação ou determinada atividade.

Camacho (2007) estabelece uma relação entre os tipos de atividades que se podem desenvolver nos serviços educativos e os seus públicos. Distingue dois principais grupos: o primeiro referente às atividades dirigidas a escalões etários e de desenvolvimento infanto-juvenil e grupos escolares; e o segundo que diz respeito às atividades dirigidas a adultos. Em cada um dos grupos são estabelecidos subgrupos.

As atividades dirigidas a crianças, jovens e grupos escolares são, maioritariamente, as visitas orientadas, as oficinas, a dramatizações e os jogos. Estas são sempre acompanhadas por materiais pedagógicos e didáticos e recorre-se, normalmente, às novas tecnologias. Quando as atividades são dirigidas aos grupos escolares, os museus, por norma, organizam-se de acordo com os diferentes ciclos escolares. Os ciclos que dominam a oferta são os 1.º e 2.º ciclos, sendo o pré-escolar e secundário, os ciclos com menos variedade (Camacho, 2007).

No que diz respeito às visitas orientadas, a autora (2007) afirma que “são crescentemente preparadas de forma temática abordando assuntos específicos presentes nas coleções, ou partes do acervo, tratados de acordo com agrupamento cronológicos, disciplinares ou temáticos” (p. 33). Já as oficinas, *ateliers* e os *workshops*, são ofertas muito extensas e, por envolver diretamente crianças e jovens, são as que mais procura têm por parte de grupos escolares organizados ou pelo “contexto da educação não formal”, nomeadamente de programas dirigidos a famílias (Camacho, 2007).

Dentro deste leque de atividades para crianças e jovens estão também as atividades sazonais que estão inseridas em diferentes períodos do ano, por exemplo Natal, Páscoa, férias de verão (dirigidas a jovens em período de férias escolares). Também os museus têm importantes datas comemorativas do calendário de atividades museológicas: o Dia Internacional dos Museus e a Noite dos Museus<sup>8</sup> (Camacho, 2007); as Jornadas Europeias do Património<sup>9</sup>; o Dia Internacional dos Monumentos e Sítios<sup>10</sup>; entre outras.

Mais recentemente começam a surgir atividades dedicadas a grupos de famílias e “destinatários de diferentes gerações”, seja num sentido mais amplo de família (envolvendo avós por exemplo) ou no sentido de família nuclear (Camacho, 2007).

Por outro lado, também as atividades dirigidas ao público adulto, não escolar, integrado ou não em grupos organizados, têm lugar nas ações educativas dos museus. Inclusivamente nos museus pertencentes à Rede Portuguesa de Museu (RPM), encontra-se um vasto leque de atividades que se destinam a seis diferentes grupos, de acordo com as atividades a desenvolver: o público adulto generalista; o público interessado; os grupos etários; os grupos profissionais; os públicos potenciais; e os virtuais (Camacho, 2007).

As atividades para o público generalista, ou seja, o público não especializado e atraído pelas vertentes cultural e de lazer, pressupõem a exploração de bens culturais trabalhados e conservados nas instituições museológicas ou de “temas históricos e patrimoniais, incluindo frequentemente uma vertente lúdica na programação destas atividades” (Camacho, 2007, p. 35). Exemplos disto podem ser as visitas temáticas ao acervo exposto ou aos recursos patrimoniais, diversificados.

Sobre as atividades para o público interessado, aquele que se apresenta previamente sensibilizado e conhecedor dos temas e matérias abordados pelo museu ou dos bens culturais das coleções, a autora (Camacho, 2007) considera que são “manifestações culturais, destinadas às elites culturais” que determinam normalmente o “público” do museu. Podem ser exemplo as visitas guiadas, oficinas, atividades culturais em espaços como auditórios, entre outros.

Quanto às atividades destinadas a grupos que apresentam diversidades etárias, estas devem ser dirigidas “a segmentos específicos, pré-determinados pelos museus, sobretudo a idosos e a jovens” (Camacho, 2007, p. 36). Exemplo destes grupos são ainda os profissionais cujas atividades estão relacionadas com o tema do museu<sup>11</sup>.

---

<sup>8</sup> Acontecem anualmente no mês de maio. São programados pelo ICOM.

<sup>9</sup> São celebradas no último fim de semana do mês de setembro, todos os anos, e são organizadas pela Direção Geral do Património Cultural (DGPC).

<sup>10</sup> Iniciativa da DGCP com o apoio do International Council on Monuments and Sites (ICOMOS) - Portugal, marcada anualmente a 18 de abril.

<sup>11</sup> Servem de exemplo os casos do Museu do Carro Elétrico – 16 Massarelos e o do Museu de Papel. O primeiro desenvolveu uma atividade cujo objetivo era a recolha de histórias tendo por base experiências de vida de antigos funcionários da empresa. No segundo caso, realizaram-se *ateliers* relacionados com o fabrico de papel que contou com a participação de antigos operários (Camacho, 2007).



Por fim, cada vez mais, as instituições têm vindo a promover e desenvolver atividades destinadas aos públicos potenciais, ou seja, aos que poderão apresentar dificuldades de acesso aos museus “por barreiras derivadas aos diferentes códigos de comunicação em presença” (Camacho, 2007, p.36). Aqui deparamo-nos com dois tipos de público: os indivíduos portadores de deficiência, como cegos e deficientes auditivos, e os imigrantes.

Nos primeiros casos, o recurso às expressões artísticas, *ateliers* e visitas orientadas são exemplo de atividades que poderão ser desenvolvidas com este público. Por outro lado, no que toca ao público imigrante, a realização de projetos que criem mecanismos para melhorar a comunicação entre o museu e o seu público é uma forma de trabalhar, intervir e integrar esta população (Camacho, 2007).

Posto isto, a autora (2007) considera que de acordo com os públicos que se pretende atingir e com as iniciativas, os museus “preparam programas específicos para alcançar o objetivo fulcral de estender e de alargar a sua intervenção socioeducativa” (Camacho, 2007, p.37).

#### **1.2.2. Mediadores culturais**

Analisado o funcionamento, as atividades e os públicos dos serviços educativos, falta agora explorar o profissional responsável pelo desenvolvimento e realização das ações educativas praticadas nos museus, os mediadores culturais.

Mas, antes disso, será importante reforçar que os autores aqui abordados referem-se a estes profissionais com várias designações: Mendes (2013) e Duarte e Vitor (1996) recorrem ao termo monitor, profissional de educação ou educador de museu; já Martinho (2013) e Coutinho (2009) usam a designação de mediador cultural. Neste trabalho será pertinente a utilização de mediador cultural uma vez que a investigação recai sobre a programação de um museu que utiliza mediador cultural como designação dos seus trabalhadores.

Martinho (2013) menciona mediação cultural como o processo que promove a aproximação e encontro entre indivíduos e o acervo exposto. Enquadra-se, normalmente, num serviço educativo e poderá assumir várias modalidades, desde visitas guiadas, *ateliers*, oficinas, cursos, entre outros. Para isso, requer-se um mediador cultural que intervenha, essencialmente, como catalisador. Assim, mediadores culturais são “aqueles que asseguram um modo específico de as pessoas se relacionarem com a cultura e as artes”, promovendo aproximações e encontros entre os visitantes e o acervo (p. 425).

O termo mediador cultural é recente no domínio dos profissionais de museus. Mendes (2013) recua à altura em que, como já referido, o conservador de museu era o profissional de destaque que tinha, dentro das múltiplas funções, a responsabilidade de ser o educador. No entanto, devido à sua formação, estes preferiam o trabalho científico, o que fez com que a vertente educativa do seu trabalho ficasse para segundo plano.

Por essa razão, nos anos setenta, começou-se a desenvolver “uma nova categoria profissional nos museus, especificamente relacionada com a educação” (Mendes, 2013, p. 44). Inclusivamente, na mesma altura, no serviço educativo do Museu Nacional de Arte Antiga, exerciam-se três tipos de atividades: de formação de monitores (mediadores); de colaboração com escolas; e colaboração com professores. Só recentemente é que as instituições começaram a atribuir a devida importância à utilidade destes profissionais devido à contínua ascensão dos serviços educativos dos museus (Duarte & Vitor, 1996).

No que toca à formação e competências dos mediadores, Mendes (2013) nomeia quatro vertentes essenciais que devem constar na formação do profissional: o domínio científico de base, ao nível da licenciatura; a museologia; a museografia; e as ciências da educação. Faz também referência a Hooper-Greenhill quanto aos pré-requisitos atribuídos aos educadores. Estes devem: possuir experiência de ensino; conhecer aprofundadamente as coleções dos museus; ter qualificações em estudos museológicos e experiência de trabalho na área; ser um comunicador fluente com competências em todos os média; ter facilidade em trabalhar com os objetos; ser gestor; estar preparado para trabalhar horas extras para além do habitual; e deve estar apto para trabalhar em diferentes especialidades. Além de todos estes requisitos, pressupõem-se que o profissional domine técnicas pedagógicas e didáticas e que conheça os tipos de públicos a quem deverá dirigir-se, “para cuja educação deverá contribuir, com a maior eficiência e qualidade possível” (Mendes, 2013, p. 45).

Martinho (2013), admite que a formação mais adequada é na área da pedagogia conjugada com os conhecimentos teóricos e práticos sobre a arte. Porém, a prática de mediação cultural corresponde “mais a um grupo ocupacional do que propriamente a uma profissão” pois, dentro de outros fatores, não há formação específica fornecida pelo sistema de educação<sup>12</sup>.

Na mesma linha de pensamento, também Queiroz e Krapas, et al. (2002) assumem três tipos de saberes fundamentais para a profissão de mediador. São eles o saber compartilhado com a escola (saber disciplinar, de transposição, didático, de linguagem); os saberes compartilhados com a escola, no que diz respeito à educação em ciência (saber de visão de ciência, das conceções alternativas) e saberes mais propriamente de museus (saber de interações com profissionais, de conexão, da história da humanidade, da expressão corporal, de manipulação).

No que toca ao perfil do mediador, autores como Martinho (2013), Coutinho (2009) e Gomes e Cazelli (2016) admitem que as idades destes profissionais oscilam entre os 18 e aos 32 anos (faixa etária jovem). Quanto às qualificações escolares estas são elevadas, sendo que nas suas áreas de formação académica predominam as artes visuais, a história de arte, o *design*, a biologia, a pedagogia, etc.

---

<sup>12</sup> O estudo de Martinho aconteceu no ano de 2013. Feita uma pesquisa, encontram-se atualmente alguns cursos, inseridos no ensino superior português. Por exemplo, o curso Mediação Artística e Cultural, da Escola Superior de Educação de Lisboa que acredita o grau de licenciatura.

Em suma, os museus são importantes meios de transmissão de conhecimentos e aprendizagens ao longo da vida. São espaços que se caracterizam pela oferta de exposições e atividades no âmbito da educação não formal para todos os públicos através da mediação cultural. O responsável por este trabalho e pelo elo de ligação entre o acervo e o visitante é o mediador cultural, peça fundamental no desenvolvimento educativo destas instituições.

### **1.3. Museus desportivos**

O estágio realizado aconteceu num serviço de mediação e educação de um museu. Foi necessário, por esse motivo, compreender os conceitos associados a estes serviços. No entanto, o museu em questão apresenta particularidades distintas das restantes instituições museológicas em Portugal (museus de arte, de história, de ciência, entre outros) por ser um museu desportivo, dedicado a um importante clube nacional. Desta forma, será importante explorar, ainda que brevemente, o património cultural e desportivo e consequentemente os seus museus. A partir desta análise, será mais fácil a compreensão de determinados aspetos deste relatório de estágio, nomeadamente as atividades que habitualmente desenvolvem e os públicos com quem trabalham, entre outros aspetos.

#### **1.3.1. Património desportivo**

Começo por esclarecer o conceito de património e património cultural, segundo Mendes (2013). A palavra património, derivado do termo *patrimonium* em latim, designa o “conjunto de bens materiais e imateriais transmitidos pelos antepassados e que constituem uma herança coletiva” (p. 262). Implica, portanto, legado, transmissão de algo de ascendentes a descendentes.

Porém, é importante distinguir dois tipos de património: o geral e um mais restrito, como é o caso do património histórico e cultural. Este último será o conceito utilizado neste trabalho, sendo que para facilitar usarei apenas o termo património.

O autor (Mendes, 2013) admite que património não possui um valor único, intrínseco e definido para todas as épocas uma vez que incorpora apenas o valor que os indivíduos lhe atribuem - que pode variar de acordo com o contexto “histórico, social e cultural de época em que é perspetivado” (p. 263). No entanto, até aos meados do século passado, eram atribuídas ao património cultural as obras de arte plásticas e arquitetónicas, como castelos, igrejas medievais, catedrais e ruínas arqueológicas, o que fez com que esta vertente dos valores mudasse. Assim, consideram-se os seguintes valores atribuídos ao património: material e imaterial; estético; artístico; histórico; social; identitário; etnográfico; natural; económico e de uso.

Todavia, antes de começar a mencionar o património desportivo, interessa elaborar uma pequena abordagem ao desporto, ao seu conceito e à sua função social.

Em 1992, na Carta Europeia do Desporto, afirmam os Ministros Europeus do Conselho da Europa, responsáveis pelo Desporto, que por este conceito entendem-se

“todas as formas de atividades físicas que, através de uma participação organizada ou não, têm por objetivo a expressão ou o melhoramento da condição física e psíquica, o desenvolvimento das relações sociais ou a obtenção de resultados na competição a todos os níveis” (p. 3, artigo 2.º)

Já Sands (1999), numa perspetiva antropológica, encara o desporto como elemento universal que se encontra presente em todas as sociedades. É um indicador expressivo da cultura, uma vez que possui a capacidade de produzir modelos de comportamento que se encontram na sua base.

Seguindo esta ordem de pensamento, para a Comissão Europeia (2008), o desporto é a “área da atividade humana que interessa grandemente aos cidadãos da União Europeia e tem um enorme potencial para os aproximar, pois destina-se a todos, independentemente da idade ou de origem social” (p. 8). Para além de contribuir para melhorar a saúde dos indivíduos, o desporto possui uma dimensão educativa (na educação formal e não formal) e desempenha funções sociais, culturais e recreativas.

Através do desporto é possível a construção de identidades e pertenças culturais de muitas comunidades. O desporto é uma fonte privilegiada de diálogo intercultural em todo o mundo. É imprescindível para a “compreensão do Ser-Humano e das Sociedades”. Pratica-se desporto “em todos os sítios e lugares da Terra, com todos os utensílios e objetos que houver ou forem inventados. Logo, para classificar um Monumento ou um sítio específico do Desporto era preciso classificar todo o Mundo” (Manuel-Cardoso, 2016).

Enquanto prática moderna, o desporto institucionalizado e regulamentado é relativamente recente. Sabe-se que nasceu em Inglaterra, no final do século XVIII e foi a partir dali que se disseminou por toda a Europa e a partir da segunda metade do século XIX, por todo o mundo. Porém foi “entre as duas grandes guerras que o desporto começou a ter um desenvolvimento importante, com o aumento das competições a nível internacional” (Santos, 2011, p. 44).

Foi também nos finais do século XIX que a patrimonialização do desporto terá dado os primeiros passos. Segundo Santos (2011) alguns clubes reuniam os troféus que ganhavam e colecionavam os objetos ligados à modalidade praticada, tendo sido guardados e expostos em *club houses* ou em salas de troféus. Estas salas apenas podiam ser visitas pelos sócios do clube. Entre outros objetos, eram colecionados, primeiramente, pinturas representativas do desporto, ou seja, o património artístico. Porém, só mais tarde “é que os diversos objetos relacionados com esta atividade passam a fazer parte do património, na medida em que o desporto faz parte integrante da nossa cultura (...)” (Santos, 2011, p. 45).

Assim, este tipo de património é constituído pela memória material e imaterial associada a uma prática desportiva. Quando se refere a memória, pressupõe-se a existência de objetos materiais e conteúdos imateriais. Os primeiros podem ser inúmeros e diversificados, tais como “os grandes estádios aos minúsculos «pins» e cromos de coleção (...) bolas, bicicletas (...) taças, medalhas e galhardetes... sem esquecer os documentos gráficos e fotográficos, textuais e audiovisuais e as obras de arte inspiradas pelo desporto” (Santos, 2011, p.49). Como sugere a autora, todos estes objetos refletem a memória de algo “imaterial”, ou seja, uma vitória, um recorde, um campeão, um clube, uma grande competição, etc.

Segundo Mendes (2013), é importante considerar os valores atribuídos ao património cultural. É possível associar alguns desses valores ao património desportivo. Para Mendes (2012), atribuem-se valores históricos, estéticos, identitários, económicos e sociais. O valor histórico corresponde à “capacidade que os elementos patrimoniais têm de transcender o seu próprio valor, físico”. O valor estético diz respeito às obras de arte que “devem gozar da sua singularidade, num complexo mundo cada vez mais homogeneizado”. Os valores identitários permitem a união intergrupala, intercultural e intergeracional (livre de preconceitos) para que todos se identifiquem com os conteúdos do património. Os valores económicos que se referem ao movimento monetário que o desporto implica. E os valores sociais que representam as áreas do desporto que foram estudadas “nas Ciências Sociais, Psicologia, Antropologia e Sociologia”, incluindo também áreas como a Conservação e Restauro e a Museologia (Mendes, 2012, pp. 19-20).

É precisamente nesta última área que se pode observar a imensidão e diversidade do património desportivo, através das coleções nos museus, nos tipos de objetos e nas quantidades que permanecem em reserva (Santos, 2011).

### **1.3.2. Museu desportivo**

Não existe uma definição consensual de museu desportivo ou de desporto. Há sim diferentes perspetivas de alguns autores. Mas antes de analisar algumas perspetivas, deverá desenvolver-se uma pequena contextualização histórica destes museus.

Esta ideia de museu surgiu, segundo Santos (2011), a partir de coleções privadas de troféus e outros objetos colecionados pelos clubes e apresentados aos sócios nas “salas de troféus” e *club houses*. Muitos foram criados devido às doações de coleções privadas que posteriormente foram alargadas com novas aquisições.

Podem-se distinguir dois períodos cronológicos referentes à criação destes museus: o primeiro, entre o final do século XIX até o final das décadas de sessenta; e o segundo de 1970 até aos dias de hoje.

No primeiro período histórico, a Europa Central, os países escandinavos bem como a América do Norte viram nascer os primeiros museus de desporto e educação física. Este período é especialmente

marcado pelo valor atribuído pelos clubes e associações ao seu património. Porém, foi a partir da II Guerra Mundial que apareceram os principais museus nacionais (Santos, 2011).

Já no segundo período cronológico, a partir dos anos 70, e tal como analisado no subcapítulo anterior, a área da museologia sofreu mudanças benéficas e os museus desportivos não foram exceção. Entre os anos 80 e 90, a “importância do desporto como fator social” teve o devido reconhecimento e desenvolveu-se “uma maior compreensão da sua dimensão cultural e económica, nomeadamente, através de trabalhos no seio do Conselho da Europa, da Comissão Europeia e da UNESCO” (Santos, 2011, p. 53). De referir também que o Comité Olímpico Internacional revelou-se um importante incentivo ao estabelecimento destas instituições (Santos, 2011; Mendes, 2012). Santos (2011) considera ainda que foi por esta altura que nasceram museus de todos os tipos, desde os museus nacionais, a museus de localidades, de clubes (principalmente de futebol), entre outros.

Os museus desportivos podem dizer muito sobre a cultura desportiva da nação, do seu meio social, económico e político (e até caracterizá-la a partir das suas coleções). São inclusivamente a face pública da história desportiva (Vamplew, 2004). Neste sentido existem distintas formas de classificar os tipos de museus desportivos. Santos (2011) distingue-os pela sua orientação temática e pelo alcance geográfico. Os primeiros dizem respeito aos museus com “vocação global e polivalente que se dedicam a vários desportos - o caso nomeadamente de museus olímpicos e nacionais” (p.54) e os museus que se especializam em uma ou mais modalidades desportivas. Os de alcance geográfico são os museus internacionais, nacionais, regionais, locais e de clubes.

Também Vamplew (2004) apoia esta divisão tipológica. Todavia, destaca três tipos de museus (inseridos na tipologia anterior): os museus de desporto, os museus de modalidade e os museus de clube.

Os museus de desporto são as instituições dedicadas ao desenvolvimento desportivo nacional. Nas suas coleções podem estar representadas várias modalidades, vários clubes, várias conquistas<sup>13</sup>. Os museus de modalidade dedicam-se inteiramente a uma determinada modalidade desportiva. Nas suas coleções pode constar a história desportiva não só do país, mas também de clubes praticantes da determinada modalidade. Estes museus são maioritariamente de futebol, de esqui e de ciclismo e pretendem estimular a memória do visitante para a tradição daquela modalidade (Vamplew, 2004; Santos, 2011)<sup>14</sup>. Quanto aos museus de clube, para Vamplew (2004), existem, em parte, devido ao orgulho das conquistas e da própria história do clube. São, aliás, criados devido ao interesse dos adeptos em homenagear os seus heróis<sup>15</sup>. A grande maioria dos grandes clubes de futebol da Europa tem os seus

---

<sup>13</sup> O The National Sports Museum, em Melbourne na Austrália; o The Sports Museum, em Boston na América do Norte; e o Riksidrottsmuseet - The National Sports Museum, em Estocolmo na Suécia são apenas três dos exemplos de museus de desporto.

<sup>14</sup> Exemplos destas instituições podem ser o National Football Museum (dedicado ao futebol) em Manchester na Inglaterra; o Musée du Vélo (dedicado ao ciclismo), em Chippis na Suíça; e o Holmenkollen Ski Museum (dedicado ao esqui) em Oslo na Noruega.

<sup>15</sup> O autor dá inclusivamente o exemplo do museu do Manchester United, que atrai cerca de 150 000 visitantes por ano.

museus. Contudo, muitos funcionam como centros de visitas, ou seja, são visitados apenas por estarem relacionados com determinado clube e não pelo interesse museológico e científico que apresenta<sup>16</sup>.

Poderá ser acrescentado ainda um outro tipo de museu desportivo, poucas vezes mencionado: o museu de atleta. Este será composto essencialmente pelos objetos pertencentes a um determinado atleta, nomeadamente troféus, taças, medalhas (conquistados individualmente ou em equipa), equipamentos utilizados, documentos escritos, etc. O atleta é reconhecido e respeitado no mundo do desporto, especificamente na modalidade praticada, sendo que poderá ou não estar ainda a desempenhar as suas funções. Mais uma vez, será um tipo de museu que nasce devido a sentimentos como orgulho e paixão a um determinado indivíduo detentor de grandes feitos no mundo do desporto<sup>17</sup>.

Em Portugal encontram-se alguns museus desportivos. É ainda uma vertente pouco desenvolvida, porém contam-se os seguintes:

- Museus de desporto: Museu Nacional de Desporto.

O Museu Nacional do Desporto, inaugurado em 2012 em Lisboa, “resultada do convite público às federações desportivas para darem a conhecer o Património que os atletas e as modalidades legaram” (IPDJ, 2012). O acervo é composto por objetos relacionados com o desporto em geral, tais como equipamentos desportivos, taças, medalhas entre outros.

- Museus de modalidade: Museu do Ciclismo.

O Museu do Ciclismo, inaugurado em 1999 e situado nas Caldas da Rainha, é uma instituição totalmente dedicada a uma modalidade, que é bastante acarinhada pelo público português. Aqui encontra-se “um espólio relacionado com a história do ciclismo em território nacional” (Gocaldas, 2015).

- Museus de atleta: Museu CR7.

O Museu CR7, inaugurado em 2013 no Funchal, Ilha da Madeira é o único museu dedicado a um atleta português, neste caso, Cristiano Ronaldo. É atualmente considerado um dos melhores jogadores de sempre, ao nível mundial. É detentor dos mais prestigiados prémios internacionais na sua categoria e, como tal, o acervo do seu museu é composto pelos objetos que representam os seus triunfos (ganhos ao longo da carreira profissional individualmente e em equipa).

---

<sup>16</sup> Exemplo destes podem ser o Museo del Fútbol Club Barcelona em Barcelona, Espanha; a Juventus Museum, em Turim, Itália; e o Museu Sport Club Internacional Ruy Tedesco, em Porto Alegre, Brasil.

<sup>17</sup> Por exemplo o The Babe Didrikson Zaharias Museum, dedicado a uma atleta americana conhecida pela prática de golfe, basquetebol, beisebol e atletismo.

- Museus de clube: Museu FC Porto, Museu Sporting e Museu Benfica - Cosme Damião.

Estes museus pertencem aos três grandes clubes portugueses: Futebol Clube do Porto, Sporting Clube de Portugal e Sport Lisboa e Benfica, respetivamente. Em cada um deles encontram-se acervos dedicados à identidade e memória dos clubes. São clubes de grande importância não só para o panorama desportivo nacional como para a própria história das cidades que representam e consequentemente para a história do país<sup>18</sup>.

O Museu Benfica - Cosme Damião, como referido, enquadra-se nos museus de clube. Comunica a história do Sport Lisboa e Benfica, uma instituição que move multidões com a modalidade que mais recebe apoio, o futebol. Um clube é como uma comunidade e quando se fala dos adeptos de um clube fala-se de indivíduos que pertencem a essa comunidade. Partilham ideias e objetivos, rivalidades internas e externas<sup>19</sup>, com ideais e valores considerados comuns e globais. Ou seja, estes adeptos, geralmente apoiantes de futebol, “conseguem compreender todos os símbolos e sinais de um jogo, de uma equipa, da mística (...), uma vez que têm em comum determinadas práticas, acontecimentos, memórias, entre outros aspetos” (Alegrias, 2017, p. 139). Compreendem também as “suas” conquistas, derrotas, condutas, traços, cores, valores, práticas e património (material e imaterial) que aparecem associados a estes contextos.

É precisamente nestas conjunturas que o museu desportivo opera com a memória, evocando-a na ação museal. O visitante depara-se com objetos, imagens e metáforas do discurso expositivo e reconhecerá os acontecimentos “ainda que por imagens difusas corporizadas a partir das narrativas dos elementos que compõem a memória e que reforçam a identidade dos clubes” (Alegrias, 2017, p. 142).

---

<sup>18</sup> Será importante, brevemente abordar os Museus do Futebol Clube do Porto e do Sporting Clube de Portugal. O Museu do FC Porto, inaugurado em 2013, tem como missão a preservação e divulgação do património material e imaterial do Futebol Clube do Porto. Através da investigação, da conservação e da partilha de memórias nas coleções que integram o espólio do Clube, a instituição (privada) coloca à disposição dos públicos “os mais de cem anos de história do clube a sua relação estreita com a cidade” (Futebol Clube do Porto, s/d.). Pretende a transmissão de valores éticos e desportivos bem como o enriquecimento social e cultural da comunidade e contribuir para uma divulgação internacional da cidade do Porto. Os valores do museu passam pela identidade, memória, responsabilidade social e o respeito pelos princípios fundamentais que regem o Clube: a competência, o rigor, a ambição e a paixão. Neste museu estão à disposição serviços como o Serviço Educativo onde se desenvolvem visitas orientadas às exposições (permanentes e temporárias) e ao estádio; atividades escolares, para professores e para famílias; e outros programas em colaboração com outras instituições.

Quanto ao Museu Sporting, inaugurado em 2016 e inserido no Estádio José Alvalade, pretende retratar a memória e identidade do Sporting Clube de Portugal desde a sua fundação, em 1906 até aos dias de hoje. Apresenta uma programação com um leque de atividades e visitas guiadas às exposições permanentes e temporárias. Como serviços possui o Serviço Educativo, o Centro de Documentação, a Conservação e Restauro, a Documentação Fotográfica e por último o Centro de Memórias.

Além dos museus, é possível também encontrar exposições ou acervos dedicados ao património nacional desportivo. A primeira aconteceu em 1934 com o título de «Primeira Exposição Triunfal do Desporto» pelo Automóvel Clube de Portugal (Santos, 2011). Exemplos de outras exposições que já aconteceram são: “Belenenses Centenário - Mostra da História do Clube e de Futebol «Os Belenenses»” que aconteceu no início de 2019 no Centro Comercial Alegro Alfragide e teve como objetivo mostrar os mais emblemáticos troféus das modalidades praticadas pelo Clube desde 1919; “Arganil - Capital do Rally” aconteceu em janeiro de 2016 na Antiga Cerâmica Arganilense e com a colaboração do Automóvel Clube de Portugal teve como propósito a exposição de viaturas que participaram em provas dos Rally de Portugal bem como fotografias, artigos de imprensa, fatos, prémios e objetos pessoais de pilotos; “Desporto | Património | Memória” que ocorreu em 2015 no Museu Nacional do Desporto pela mão do Instituto Português do Desporto e Juventude (IPDJ) e que contou com a exposição de testemunhos materiais da cultura desportiva nacional como fotografias, cartazes de eventos, objetos de atletas, emblemas, etc.; entre outras.

<sup>19</sup> Entende-se por rivalidades internas e externas os conflitos desenvolvidos entre apoiantes do mesmo clube (por exemplo, devido a escolhas dos treinadores, de jogadores, etc.) e conflitos que acontecem entre apoiantes de clubes rivais.



Muitos clubes têm criado museus que correspondem à grandeza das conquistas “realizadas com as expectativas dos adeptos e dos seus associados, capitalizando economicamente o seu percurso histórico”. Isto porque na sua natureza, o fenómeno do mercado desportivo global incentiva à criação de condições para que os clubes sejam efetivamente marcas (Alegrias, 2017, p. 149). Neste sentido, Alegrias (2017) considera que estes museus podem entrar na nomenclatura de “Museus Complexos” uma vez que “combinam diferentes linguagens museológicas e expográficas, com recursos às mais avançadas tecnologias ao serviço da prática museal, em combinação com a expografia clássica e elementos cenográficos que nos permitem construir a narrativa museológica e interpretar os diferentes conceitos inerentes” (p. 148).

Em jeito de conclusão, como Vamplew (2004) alega, os museus desportivos são os melhores lugares para a reprodução do drama, do romance, da paixão e da emoção inerente ao desporto. São espaços que transmitem, através do seu património, a identidade, a história e a emoção que carrega um atleta, uma modalidade, um clube, uma cultura e, acima de tudo, uma nação.

## **2. Conceção, desenvolvimento e avaliação de atividades educativas**

O objetivo deste relatório é perceber como se concebe, desenvolve e avalia a programação do Museu Benfica - Cosme Damião. Analisei, para tal, os conceitos de museu e museu desportivo e como pode uma instituição museológica intervir na educação não-formal do indivíduo, ainda que voluntária, através de serviços especializados que trabalham com profissionais capazes de conduzir o visitante em experiências enriquecedoras e educativas. Nos serviços educativos, que visam servir o público, estão inseridos conjuntos de atividades de cariz pedagógico num domínio não formal.

Uma vez que pretendo estudar a conceção, a realização e avaliação das atividades que se inserem na programação do Museu, é imprescindível entender como se procede todo este processo. Como se trata de um conjunto de atividades não formais, terei como base autores que trabalham essencialmente a questão da organização e elaboração de projetos de ação educativa e/ou formativa.

Desta forma, nas próximas linhas abordar-se-á, separadamente, cada etapa do processo: a conceção, que implica um diagnóstico de necessidades e a definição de objetivos e competências; a implementação ou realização que pressupõe toda a fase de desenho do plano de ação, os tipos de atividades e os recursos (financeiros, humanos e materiais); e por fim a avaliação, tendo em conta os quatro níveis avaliativos da educação e formação.

## **2.1. O projeto de ação**

Tendo em conta as referências e as características das ações educativas de âmbito não formal, pode-se proceder à análise das fases que compreendem a conceção, desenvolvimento e avaliação destas. Tal como referi, as atividades que serão estudadas pertencem a um serviço educativo de uma instituição museológica. Não dizem respeito a ações de formação, ou seja não respeitam de uma forma minuciosa o processo de gestão de formação. Porém, são ações que se integram numa programação de um serviço que se pode relacionar com o que autores como Barbier (1993) e Guerra (2002) designam de projeto de ação.

Barbier (1993) refere-se a projeto de ação como sendo “um enunciado relativo a uma representação antecipadora e finalizante da estrutura ordenada de operações suscetíveis de conduzirem ao estado final da realidade-objeto do processo de transformação que constitui uma acção singular”. É, portanto, uma “imagem antecipadora de um processo de transformação do real”, ou seja, uma representação de operações (p. 71).

Por outras palavras, o projeto é uma ideia a transformar em ato. É uma antecipação que se deseja executar e que implica que o indivíduo “se coloque como ator do que prevê realizar” (Barbier, 1993, p. 52). O projeto, para Barbier (1993), surge num propósito de uma ação específica, não repetitiva e de carácter experimental. Implica uma estrutura particular de operações que permitirão realizá-lo e os atores<sup>20</sup> implicados não dispõem da imagem prévia dessa mesma estrutura.

O conjunto destas representações forma uma “cadeia representacional” que desempenha um papel funcional na condução de uma determinada ação. A isto, o autor (Barbier, 1993), denomina de processo de condução de uma ação. Este processo é formado pelo conjunto das representações que “precedem, acompanham e seguem uma ação no espírito dos atores implicados que lhe conferem um estatuto e influem no seu desenrolar e na sua eficácia.” (p. 46). Esta condução difere da ação propriamente dita uma vez que não entra diretamente no processo de transformação do real<sup>21</sup>.

## **2.2. Elaboração do projeto de ação**

Efetivamente não é possível encontrar uma definição concreta para o termo planeamento. É possível, sim, apresentar algumas perspetivas de autores quanto à sua definição e quanto às diversas estruturas que pode deter.

---

<sup>20</sup> Quando se refere atores pressupõem-se os indivíduos que direta ou indiretamente intervêm no projeto de ação, por exemplo o público, os responsáveis e profissionais do projeto.

<sup>21</sup> Esta dinâmica de elaboração e condução da ação, a que o autor dá também o nome de planeamento, quando “dá lugar a uma explicitação precisa e constitui, então, uma produção intelectual construída” ganha um formato de investigação-ação, ou seja de uma pesquisa ligada à ação que culminará numa representação intelectual relativa a uma condução da ação. Esta ação, singular, é pois um ato de “transformação do real, uma ocasião de investigação e uma ocasião de formação” (Barbier, 1993, p. 45-46). Ocasião esta que permitirá colocar em prática os saberes-métodos e saberes-teóricos.

Para Barbier (1993), a elaboração de projeto encontra-se “no campo dos fenómenos mentais e intelectuais, tendo como suporte estados de consciência” (p. 35). É um conjunto de operações explícitas e socializadas que permitem produzir uma determinada realidade através da “produção de um projeto de ação” (p. 71).

Guerra (2002) admite que planeamento é um conceito difícil de definir devido à diversidade de experiências e de campos disciplinares. Sucintamente, a autora aborda a evolução histórica do conceito. Afirmar que foi a Rússia, entre 1917 a 1921, o primeiro país a experienciar o planeamento. Porém, foi a partir dos anos vinte que praticamente todos os países o implementaram de forma mais ou menos rígida. Atualmente, “a cobrir áreas cada vez mais vastas da realidade social” (p. 109), todos os países do mundo praticam este processo.

Hoje, o planeamento é um “esforço de regulação a médio prazo de um sistema social”, ou seja, uma atividade inserida numa determinada sociedade, “através dos vários actores e órgãos competentes”. Procura essencialmente “controlar e modificar deliberadamente o seu futuro colectivo mediante o uso de certas técnicas de acção social” (p. 111).

Nesta lógica, Santos (2011) admite que planear é:

- Perspetivar um futuro possível, provável e desejável;
- Conceber um futuro desejado;
- Criar meios para lá chegar.

Para o autor (Santos, 2011), o planeamento é a “função administrativa que determina antecipadamente o que se deve fazer e quais os objetivos a serem atingidos. É na sua essência um modelo teórico para a acção futura” (p. 5).

Planear é, portanto, uma atividade que consiste na conceção de acontecimentos futuros e pré-determinados das ações que deverão ser executados pelos atores, em função dos objetivos. Começa-se, assim, por definir o que se pretende para o futuro, as metas a atingir e com base nos objetivos elaboram-se instrumentos (planos, programas, ações, etc.), “para os quais é necessário reunir condições materiais, humanas e ambientais de forma a conseguir-se atingir os objectivos finais” (Santos, 2011, p. 6).

É possível afirmar, que existem 10 elementos que caracterizam o processo de planear. É: sempre voltado para o futuro; um processo permanente, contínuo e dinâmico; racional quanto à tomada de decisões; implica uma ação; tem como fim seleccionar um percurso de ação; implica a relação de causalidade entre a ação e os resultados determinados; um sistema multidisciplinar; interativo; uma técnica de alocação de recursos; um processo cíclico; uma técnica de mudança e inovação; e uma técnica para “absorver” a incerteza do futuro (Santos, 2011).

### 2.2.1. Etapas do planeamento

Da mesma forma que a definição do conceito de planeamento não é consensual para os vários autores, também a construção do processo de planeamento não se resume a uma só proposta.

Para Barbier (1993), as práticas da planificação não acontecem isoladamente. Estão diretamente ligadas a outras que resultam de um “trabalho de representação aferente às acções”. No seu conjunto formam “uma cadeia representacional” (p. 78), a que o autor chama de processo de condução de uma ação.

Propõe assim, quatro etapas, ou conjuntos de operações de planeamento:

1. *O processo de determinação dos objetivos finais de uma ação:* visa explicar os objetivos pretendidos para uma determinada ação. Para isso, evidenciam-se os problemas, realiza-se a análise dos sistemas de valores e identifica-se, entre outros, a situação de partida.
2. *O processo de planificação da ação:* tem como função definir planos de ação, tendo por base os objetivos previamente estabelecidos. Nesta fase identificam-se: o inventário de meios de ação, a definição de prioridades, a procura de soluções, a elaboração de cenários, a escolha dos métodos e meios, a definição dos papéis dos atores, a elaboração da programação, entre outros;
3. *O processo de avaliação da ação:* visa a produção de um juízo de valor sobre a ação tendo por base os objetivos e projetos pretendidos. Recorre-se, portanto, à avaliação do processo, à avaliação interna, à avaliação dos resultados e da coerência, à elaboração de um sistema de orientação da ação, entre outros.
4. *O processo de avaliação do transfert do produto de uma ação:* tem como função a aplicação de um juízo de valor sobre a aplicação do produto da ação, tendo em conta os objetivos e problemas que levaram a cabo esta ação. Recorre-se então à avaliação externa, do impacto, dos efeitos da ação, etc.

Para Guerra (2002), um projeto é a “expressão de um desejo, de uma vontade, de uma intenção, mas é também a expressão de uma necessidade, de uma situação a que se pretende responder”. É essencialmente a resposta ao desejo “de mobilizar as energias disponíveis com os objetivos de maximizar as potencialidades endógenas de um sistema de ação garantindo o máximo de bem-estar para o máximo de pessoas” (p. 126).

Neste sentido, a autora oferece uma proposta de construção de um projeto de ação. Divide este processo em quatro principais fases:

- A vontade coletiva de mudança e a constatação de recursos (humanos, materiais, simbólicos, entre outros) capazes de fornecer a energia suficiente para a elaboração do projeto;
- A análise de situação e realização do diagnóstico;
- O desenho do plano de ação;
- A concretização, o acompanhamento e a avaliação do projeto (Guerra, 2002).

Esta metodologia pode ser utilizada em diversas situações uma vez que é apenas uma “forma racional de organização e uma sequência de tarefas tendo em conta a concretização de objectivos expressamente assumidos” (Guerra, 2002, p. 128)

Neste desenho de projeto, emergem seis etapas cruciais para a sua concretização. São elas:

1. A identificação dos problemas e diagnóstico;
2. A definição dos objetivos, onde se clarifica as finalidades, os objetivos gerais e específicos;
3. A definição das estratégias, onde se esclarecem as grandes orientações do trabalho;
4. A programação das atividades, em que se estabelecem atividades, as distribuições de responsabilidades e respetiva calendarização;
5. A preparação do plano de acompanhamento e de avaliação do trabalho, em que se elabora um plano de avaliação;
6. A publicitação dos resultados e estudo dos elementos para a continuidade do projeto.

De encontro a esta perspectiva Capucha (2008) propõe um guião prático de planeamento e avaliação de projetos. Aqui, define-se planeamento como sendo um processo de tomada de decisão no desenvolvimento de um projeto e que se “contrapõe tanto à lógica da rotina e da repetição ritualista de procedimentos, como à lógica casuística das decisões avulso, ao saber dos impulsos e dos acontecimentos” (p. 13). Planejar será portanto projetar

“uma mudança, antecipar conceptualmente uma realidade desejável, prever as etapas necessárias de transformação dessa realidade e os caminhos a percorrer pelos agentes, identificar os factores que afectam o processo e os modos como se pode intervir sobre eles, escolher as acções correspondentes e mobilizar os meios necessários para que a mudança desejada ocorra de facto no sentido projetado” (Capucha, 2008, p. 13).

O autor considera ainda que o planeamento se deve incorporar num documento detentor do desenho do projeto de mudança, negociado e acordado entre os atores. Quanto às etapas que melhor se adequam num processo de planeamento, determinam-se as seguintes:

- O diagnóstico de partida;
- O desenho do projeto;
- A animação e execução do projeto;
- A avaliação.

Por fim, recorrendo ao Guia para a Concepção de Cursos e Materiais Pedagógicos, organizado pelo Instituto para Qualidade na Formação (IQF, 2014), estão presentes cinco fases que vão ao encontro das etapas a cima descritas:

- A Fase I - Analisar os contextos de partida: sinalizar competências que se pretendem desenvolver e construir;
- A Fase II - Desenhar a proposta formativa: sinalizar competências a desenvolver e construção dos objetivos de aprendizagem;
- A Fase III - Organizar as sequências pedagógicas: Definir objetivos (agregados em módulos) para contribuir para a sinalização dos conteúdos a incorporar nas soluções formativas e identificar as estratégias pedagógicas adequadas;
- A Fase IV - Realizar recursos técnico-pedagógicos e preparar os equipamentos de apoio: Desenvolver recursos de apoio para utilizar pelas equipas de facilitadores (formadores, monitores, etc.) e pelos participantes;
- A Fase V - Avaliar a estratégia pedagógica.

Posto isto e analisando as breves perspetivas quanto às etapas que compõem as várias metodologias de planeamento, importa agora desenvolver cada uma delas. Como vimos as fases descritas são semelhantes e, por isso, podemos abordar as etapas principais e comuns a todas. São elas: o diagnóstico ou análise de necessidades, a definição de competências e objetivos; o desenho do plano de ação e implementação ou concretização do projeto; e por fim a avaliação.

#### **2.2.1.1. Análise de necessidades**

##### *Análise de necessidades*

Quando falamos em diagnóstico, falamos em análise de necessidades. Este é um instrumento fundamental inserido no quadro da planificação e na tomada de decisões na área educativa (Rodrigues & Esteves, 1993). Permite identificar as mudanças sociais “que formatam uma determinada problemática sobre o qual vamos intervir” e baseia-se em informações exógenas e endógenas de carácter quantitativo e/ou qualitativo (Guerra, 2002, p. 129). A análise de necessidades encontra-se associada a um dispositivo de pesquisa científica que visa o fornecimento de objetivos válidos e informações necessárias para orientar e guiar a ação (Rodrigues & Esteves, 1993).

Assim, a análise de necessidades, como técnica e conjunto de procedimentos ao serviço da planificação, centra-se no formando ou no participante - “através da consciencialização das suas lacunas, problemas, interesses, motivações” e no formador ou outro profissional de educação - “através

do ajustamento entre a formação esperada pelos formados e a formação dada pelo formador ou pela instituição formadora” (Rodrigues & Esteves, 1993, pp. 11-12).

Guerra (2002), apoiando esta perspetiva, considera a existência de três níveis de atores, tendo em conta as suas necessidades específicas e particularidades de funcionamento. O primeiro corresponde ao grupo a receber intervenção, os beneficiários da ação. São portanto aqueles a quem o projeto é dirigido, como utentes, pais, utilizadores de informação, entre outros. O segundo nível dirige-se aos condutores da ação, ou seja, os responsáveis pela execução da ação como os trabalhadores sociais, administradores, supervisores, professores, pais, etc. Por último, o terceiro nível que corresponde aos encomendadores ou decisores. Estes são os responsáveis pela ação, ainda que não estejam diretamente implicados, e pelo acionamento dos recursos (salários, transportes, equipamentos, etc.) e soluções.

Esta técnica além de se centrar nos atores e nos seus objetivos permite também a identificação das vulnerabilidades e das potencialidades ou recursos do meio de intervenção de forma a perceber a disponibilidades destes para a operação (Guerra, 2002).

#### *Fases de organização da análise de necessidades*

É possível iniciar um projeto de intervenção de várias formas. A mais tradicional é a identificação dos problemas, ou seja a utilização da análise de necessidades. Para isso pretende dar-se resposta à questão: “por onde passa a satisfação das necessidades sociais num determinado sistema de acção?” (Guerra, 2002, p. 133).

Não existem estratégias e formas específicas de organização do diagnóstico. Estrela e Leite (1999) afirmam que a seleção dos processos “(...) a utilizar na análise de necessidades não pode basear-se apenas em critérios técnicos, pois a expressão de necessidades implica que se tenham em linha de conta, para além dos instrumentos usados, condições metodológicas mais gerais.” (p. 30).

Posto isto, Guerra (2002) sugere três processos ou operações que serão importantes para a construção de uma boa análise de necessidades: o pré-diagnóstico; o diagnóstico propriamente dito; e a hierarquização dos problemas.

A primeira operação, o pré-diagnóstico, tem como objetivo investigar e organizar a informação previamente disponível acerca das necessidades e dos grupos a intervir; definir o principal enfoque do diagnóstico; e desenvolver contactos com os parceiros envolvidos para todas as fases do processo. É, portanto, nesta fase que se determinam as informações a recolher, os métodos a recorrer e as fontes a utilizar.

Pretende-se, portanto, com esta fase inicial proceder a uma identificação das questões-chave relacionadas com o diagnóstico, que dependerá de diversos fatores como o plano estratégico; as razões

que levam a instituição a pedir uma intervenção e um diagnóstico; as reações dos intervenientes do diagnóstico e da intervenção; entre outros. Espera-se também que se determine as áreas de conhecimento que são necessárias “para cada problemática-chave” e que se identifique as informações já existentes - a fonte, a qualidade e o tempo a que se referem. A identificação do tipo de informação deverá clarificar “melhor o conhecimento da situação e identificar as fontes potenciais de recursos da informação e a metodologia para os obter” (Guerra, 2002, p. 138).

Quanto à segunda operação, a fase de diagnóstico, esta tem como principal característica o carácter sistémico, interpretativo e prospetivo. É uma etapa que apela à participação e consciencialização dos atores intervenientes, sendo parte integrante do processo de intervenção, uma vez que é um instrumento de comunicação e interação entre os indivíduos face à realidade e à identificação das necessidades. Tem como principais objetivos documentar o sistema de ação face ao problema identificado; definir a magnitude e relevância dos problemas e causalidades; e identificar questões-chave que formulam a intervenção.

A análise de necessidades deve sempre abranger as análises do contexto social, do contexto económico e do contexto cultural, onde está inserido o problema. Desta forma, um diagnóstico deverá passar pelas seguintes etapas:

1. Identificar e situar o problema, respetivos enfoques e público a trabalhar;
2. Organizar as informações recolhidas e, se possível, qualificá-las;
3. Realizar uma análise causal - problemas e causalidades para utentes, interventores e encomendadores;
4. Sintetizar a informação sobre as necessidades e causalidades para cada área;
5. Analisar e interpretar todas as informações.

Todo este processo deverá produzir um documento de diagnóstico que apresentará a identificação “das dinâmicas de mudança, potencialidades e obstáculos; grupos mais afectados, parceiros a envolver, recursos disponíveis, etc.” (Guerra, 2002, p. 136).

Por último, a fase da hierarquização dos problemas e do desenho de soluções alternativas. Guerra (2002) admite que para a “hierarquia de problemas é frequente recorrer-se à utilização de critérios que são pontuados em função da sua importância. Essa pontuação dará o peso respectivo da situação, do problema ou do campo de acção para a intervenção” (p. 143).

A definição e utilização destes critérios de seleção são essenciais uma vez que determinam resultados e colocam exigências próprias à constituição da equipa, à experiência e ao conhecimento do terreno por parte dos intervenientes responsáveis pelo projeto.

Assim, a autora (Guerra, 2002) estabelece três critérios utilizados para hierarquizar os problemas. São eles: a dimensão, ou seja, o peso da população atingida; a gravidade, que por outras



palavras é a ponderação qualitativa da questão da dimensão; e a vulnerabilidade, ou seja, a medida de capacidade de obter melhores resultados, no menor tempo e custo. No entanto, como estamos perante áreas sociais Guerra (2002) acrescenta dois critérios relativos à sensibilidade ao problema: do público-alvo (para conseguir a sua participação) e dos decisores (para a obtenção dos recursos).

Os objetivos desta fase, ou seja da seleção das prioridades, passam pelo estabelecimento das mesmas, tendo em conta as necessidades ou problemas; o estabelecimento de estratégias para as necessidades; a definição de critérios; a consideração de soluções alternativas; a avaliação das alternativas; a seleção de soluções; e a preparação de um relatório e documentos para a posterior divulgação do diagnóstico e estratégias (Guerra, 2002).

#### *Técnicas e instrumentos utilizados na análise de necessidades*

Segundo Rodrigues e Esteves (1993), para o estudo das necessidades, não há um conjunto de técnicas específicas uma vez que estas são criadas e desenvolvidas segundo os objetivos de uma determinada ação. A escolha depende do contexto em que se realiza o diagnóstico, considerando “a existência ou não de informações já recolhidas, as características do grupo-alvo e grupo-cliente, do tempo e do financiamento disponíveis, etc.” (Guerra, 2002, p. 145). As autoras recorrem a Steadham (1980) que formula uma tipologia de técnicas para proceder à análise de necessidades, fazendo distinção entre as “que se centram no cliente e as que se centram em outros intervenientes” (p. 33). Também Estrela (1999) apresenta um conjunto de técnicas que se distinguem pela natureza formal ou compreensiva de cada situação.

Em ambos os casos, destacam-se as seguintes técnicas mais utilizadas neste processo:

- *A observação*: Para Rodrigues e Esteves (1993), esta técnica permite a “descrição das condições reais de execução de uma actividade ou de uma tarefa, viabilizando a detecção de falhas, bloqueios, comportamentos ineficazes...” (pp. 33-34). Estrela (1999) considera a observação de natureza formal, pois é um processo que permite focar o desenvolvimento do profissional “levando a uma progressiva tomada de consciência dos seus desejos e interesses” (p. 199);

- *A entrevista*: Rodrigues e Esteves (1993) afirmam que esta técnica poderá ser realizada em grupo ou individualmente e é adequada à revelação de sentimentos, de causas e de possíveis descobertas de soluções. Estrela (1999) acrescenta que a entrevista permite a troca “interpessoal e uma maior profundidade na recolha de dados”, fornecendo uma informação mais rica e detalhada no processo de diagnóstico. Pode ser feita juntamente com outras técnicas de forma a complementar as informações necessárias, por exemplo, com questionários, escalas de avaliação ou para estudos de caso (Estrela, 1999);

- *O questionário*: O recurso ao questionário, segundo Rodrigues e Esteves (1993) e Estrela (1999), permite num curto espaço de tempo atingir “vastas populações”, facilitando o tratamento estatístico e a informação recolhida. No entanto poderá ter desvantagens uma vez que impede o diálogo e o aprofundamento de ideias e não permite o controlo das condições de produção de respostas. Além do mais, pode haver a tendência de recolher estereótipos sem que seja dada “informação sobre os fins efectivos do sujeito ou sobre a sua situação (Rodrigues e Esteves, 1993, p. 34);

- *Materiais impressos*: Rodrigues e Esteves (1993) apontam também materiais como revistas de especialidade, regulamentos e textos legislativos como excelentes fontes sobre as necessidades normativas;

- *Os registos e relatos*: Nestas técnicas é comum a utilização de diários (como memorandos) que, “embora colocando questões metodológicas específicas devido à natureza dos dados que recolhe, podem ser considerados como um «espaço narrativo dos pensamentos»” (Rodrigues e Esteves, 1993, p. 35). Assim, a recolha de dificuldades, de problemas, de expectativas e de motivações dos sujeitos, será realizada da forma mais simples e prática possível.

Guerra (2002) admite que para a análise causal se deve recorrer a outras técnicas específicas de grande intensidade de trabalho, “mas generalistas e quase sempre de recolha de «subjectividades» sobre o problema, precisando de ser confrontados os resultados de outras técnicas utilizadas com as informações quantitativas recolhidas” (p. 145)<sup>22</sup>.

### *Definição de competências e objetivos*

Da análise de necessidades, resultam conjuntos de competências pré-sinalizadas. A próxima fase requer uma tradução destas competências em objetivos específicos de aprendizagem, pelo que importa definir os dois conceitos e explorar o papel de cada um no planeamento de uma ação.

### *Definição de competências*

Definir competência pode ser um ato complexo. É um conceito polissémico devido à complexidade em termos de perspetivas e características. Alguns autores admitem que o significado

---

<sup>22</sup> Assim, apresenta outras técnicas que, em conjunto com as descritas acima, poderão fornecer a informação necessária que implique os atores e contextos sociais sobre os quais se pretende intervir. São elas as técnicas de grupo e os fóruns de atores. As primeiras têm como objetivo reunir elementos e dar pontuação a uma lista de problemas, atribuindo uma hierarquia. Este é um exercício que pode ser realizado individualmente, depois por grupos mais pequenos e por último em conjunto, num confronto de grande grupo. Pode também ser feito em separado por categorias de intervenientes (técnicos, decisores, etc.) e confronto final. De ressaltar que será importante que os grupos sejam extensos e multidisciplinares de forma a obter diferentes perspetivas de análise do problema. Quanto aos fóruns de atores, para Guerra (2002), esta técnica serve para obtenção de consenso. Dá o exemplo de uma dinâmica nestes fóruns: fornecendo a cada um bolas autocolantes coloridas, os intervenientes terão a oportunidade de votar nas situações que consideram importante para a intervenção, após a discussão e clarificação das situações de intervenção.

deste termo pode sofrer alterações de acordo com o contexto a que se insere. Le Boterf (2004), refere que não existe um significado concreto para o conceito. Acredita que este tende a alterar de acordo com as organizações e contextos de trabalho. Como tal, propõe a definição de acordo com estas duas lógicas, afirmando que a competência é “um saber fazer em situação de trabalho” e “um saber agir em situação de trabalho”. Sublinha ainda que competência é uma combinação de três aspetos:

- *Saber agir*: combinar e mobilizar conhecimentos e saber fazer;
- *Querer agir*: referente à motivação pessoal, o contexto inserido e o local a intervir;
- *Poder agir*: considerando o determinado contexto onde o indivíduo irá assumir a responsabilidade e correr os riscos.

Tendo em conta que competência é a disposição para “agir de modo pertinente em relação a uma situação específica” (La Boterf, 2003), como se caracteriza o indivíduo competente?

Para o autor, alguém competente é aquele que sabe agir com competência. Que seja, alguém capaz de desenvolver e acompanhar as práticas profissionais pertinentes, tendo em consideração as exigências do posto de trabalho ou da sua missão. Além do mais, é também a pessoa que compreende o porquê e como atua/age (Le Boterf, 2006).

Para que o indivíduo seja capaz de agir de forma competente, terá de mostrar que sabe combinar um “conjunto de recursos pertinentes”, como o conhecimento e o saber-fazer, para efetuar as atividades profissionais de acordo com as exigências. Terá como objetivo a reprodução de resultados, segundo critérios de desempenho (Le Boterf, 2004).

No que diz respeito aos métodos e às técnicas utilizados para a seleção e desenvolvimento de competências necessárias, Sousa, Duarte, G.Sanches e Gomes (2006), enumeram os seguintes:

- Atividades de aprendizagem, como ações de formação e *workshops*;
- Atividades de pesquisa, direcionadas para temas específicos e de interesse da organização;
- Atividades de partilha de conhecimento, como a participação nas redes de conhecimento, fóruns, grupos de discussão, etc.

São, pois, aprendizagens contínuas que permitem à pessoa a atualização, desenvolvimento e aperfeiçoamento dos conhecimentos.

Nesta lógica e devido às constantes mudanças a que está sujeita a sociedade, surgem necessidades de mudanças, de desenvolvimento. A procura por novos conhecimentos e saberes (saber agir, como agir e querer agir) em situação profissional começa a ser um hábito.

Assim, Sousa, Duarte, G. Sanches e Gomes (2006), denotam tipos de competências mais comuns procuradas pelo indivíduo. São elas: o *knowledge*, que evidencia os conhecimentos pertinentes detidos pelo indivíduo; as *skills*, ou seja, as habilidades que demonstram as competências detidas; os

*behaviours*, em que estão presentes os conceitos que se tem sobre si próprio e que refletirá nas suas atividades, valores, ações e reações; os *traits*, ou os traços de personalidade que levam ao indivíduo comportar-se de uma determinada forma; e *motivers*, em que se expõem os comportamentos dirigidos a um alvo e que mobiliza forças interiores gerados de ações e reações.

Após a definição de competências, termo indispensável para o planeamento de uma ação, é altura de as traduzir em objetivos gerais e específicos que não são mais que a fonte essencial para a construção de um projeto de ação.

### *Definição de objetivos*

Barbier (1993) questiona: “o projeto de ação é produzido ou é susceptível de ser produzido, a partir de quê?” (p. 143). A resposta é simples, a partir de objetivos. Estes, para o autor, apresentam-se como a imagem de um futuro desejado, uma “imagem antecipadora e finalizante de um estado”.

Identificados os conjuntos de competências a desenvolver pela via da formação, é possível definir os objetivos de aprendizagem a concretizar. Um objetivo de aprendizagem é, aliás, a tradução pedagógica de uma competência (IQF, 2004).

A identificação dos objetivos é a parte mais importante da planificação e do desenvolvimento, que visa, essencialmente, dirigir a ação e guiar a escolha dos métodos e estratégias (Barbier, 1993). Na determinação de objetivos de ação, Barbier (1993) estabelece três etapas: a construção de objetivos gerais; os objetivos específicos da ação; e, por fim, os objetivos finais.

Determinar os traços gerais da ação, ou seja, os objetivos gerais, é “imaginar o novo estado da realidade que poderá vir a surgir no final dessa transformação, seja qual for o estatuto dessa realidade: físico, psicológico, social, económico, etc.” (p. 145). Podem ser considerados objetivos gerais (financeiros, industriais, comerciais, entre outros) se forem estabelecidos por empresas, organizações e instituições. Por outro lado, poderão ser considerados objetivos individuais (objetivos de produção que se imponha a si mesmo, ou que seja imposta por outrem) quando se constroem a partir do contexto físico e social a que está inserido (Barbier, 1993).

Quanto aos objetivos específicos, estes são determinados a partir de “um estado da realidade - objeto da ação”. A construção dos objetivos específicos “funciona como um processo de reconversão de objetivos, em função das limitações e especificidades do campo a que pertence a referida ação” (Barbier, 1993, p. 146). É comum, nos planos de ação de projetos ou de atividades de ação educativa, que se faça referência a dois tipos de objetivos: os que se visam alcançar através da ação e os que se pretendem alcançar no final da ação e que conferem sentido à ação. Por esta razão, Barbier (1993), distingue quatro níveis: as finalidades de educação (missão face aos parceiros da empresa/instituição); os fins (de ordem qualitativa que é necessário fixar, para cumprir as missões); os objetivos específicos

(precisos e quantificados, que são a tradução concreta dos fins); e a ação (que se efetua para atingir os objetivos).

Também Ketele (1994) aborda os objetivos classificando-os de uma forma semelhante. Divide por: finalidades; fins; objetivos gerais; e objetivos específicos. Um objetivo pode ser uma finalidade ou seja “uma afirmação de princípio, através da qual uma sociedade (ou grupo social) identifica e veicula os seus valores” (Ketele, 1994, p. 105). Pode ser um fim, um enunciado que define as “intenções de uma instituição, de uma organização, ou... de um programa ou ação de formação determinados” (p. 105). Pode ser um objetivo geral, como enunciado de intenção pedagógica que pretende descrever em termos de capacidade “um dos resultados deduzidos a partir de uma sequência de aprendizagem” (p. 105). Um objetivo específico, proveniente da desmultiplicação do objetivo geral que origina outros enunciados. Estes terão de: descrever univocamente o conteúdo da intenção pedagógica; descrever uma atividade “identificável através de um comportamento observável”; referir as condições pelas quais o comportamento pretendido se deve manifestar; e mencionar a que nível se deve situar a atividade do interveniente e quais os critérios que servirão para avaliar o resultado.

Finalmente, cabe determinar os objetivos finais que assinalam o carácter final dos objetivos de ação. Barbier (1993) admite a existência “de outras imagens antecipadoras do estado da realidade-objeto da ação: as que os operadores e actores fazem dos sucessivos estados pelos quais passa essa realidade antes de alcançar o estado final” (p. 147). Refere-se, nomeadamente, aos objetivos intermédios<sup>23</sup> que são as imagens antecipadoras dos estados da realidade-objeto da ação.

Além destes três principais objetivos de ação, Barbier (1993) acrescenta um quarto para os casos de formação e de desenvolvimento: os objetivos de evolução. Fazem parte destes, os objetivos pedagógicos, os objetivos de formação e os objetivos relacionados com as competências profissionais e sociais. São definidos como “imagens antecipadoras e finalizantes de um perfil ou de uma identidade.” (Barbier, 1993, p. 148).

Porém, para que os objetivos cumpram de forma indicada os seus papéis, devem de ser definidos “tão precisamente quanto possível” (Ketele, 1994, p. 111). Diz-se que um objetivo está operacionalizado quando “todos os parâmetros importantes estiverem bem definidos” (p. 111).

O IQF (2014) reforça a importância da clareza e precisão dos objetivos. Sublinha que uma definição clara permite uma eficaz sustentação da estrutura da ação, no sentido em que é a primeira etapa do que se designa por conceção da ação. Permite, de igual modo, esclarecer e apoiar os intervenientes no que toca ao processo de construção, condução e avaliação da ação, bem como assegurar a correspondência entre aquilo que são as necessidades da instituição “em termos de competências a desenvolver por parte dos seus colaboradores e as aprendizagens que a acção formativa

---

<sup>23</sup> Os objetivos intermédios “não aparecem como produto do acto de determinação dos objetivos, mas como produto do acto de planificação” (Barbier, 1993, p. 147).

visa desenvolver” (p. 82). Facilita, também, a definição das estratégias avaliativas do processo de ação pois exige a identificação dos resultados a atingir.

Para a operacionalização de um objetivo, deve-se ter em conta três componentes: o comportamento, o critério e o critério de êxito - o denominado Triplo C.

- *Comportamento*: o objetivo deve descrever uma ação ou atividade observável. O comportamento (não é possível apresentar mais do que um) deverá estar descrito sob a forma de verbo. Decidir, adequar, aceder, analisar, fazer, aprender, criar, enumerar, provar, escolher, desenvolver, definir, entre outros, são exemplos de verbos adequados<sup>24</sup>.

- *Critério/Condição*: O objetivo deverá traduzir as circunstâncias relativas à *performance* esperada. É possível através da referência a tipos de tecnologia, a materiais ou equipamentos a utilizar, a condições ambientais, entre outras.

- *Critério de êxito*: Deverá estar inserido no objetivo, a componente que permite avaliar o cumprimento ou incumprimento da atividade. Esta é uma componente importante por se traduzir num elemento fundamental para a avaliação. A descrição deste critério deve ser a mais objetiva possível, utilizando palavras simples<sup>25</sup>.

Identificadas as competências e os objetivos gerais, específicos e finais da ação, através de métodos como a análise de necessidades, é possível, agora, traçar o plano e implementar a ação educativa.

#### **2.2.1.2. Desenho do plano e implementação da ação**

Tendo por base as competências e objetivos previamente estabelecidos para a realização de determinada ação, segue-se um conjunto de operações que inclui inventários e definições de prioridades, soluções, cenários, métodos e meios, etc. Refiro-me, portanto, ao desenho do plano de ação ou, como Barbier (1993) refere, o processo de planificação da ação.

Meignant (1999) define plano de formação<sup>26</sup> como a “tradução operacional e orçamental das opções de gestão de uma organização sobre os meios que afecta, num determinado período, ao desenvolvimento de competência individual e coletiva dos assalariados” (p. 158).

---

<sup>24</sup> Por outro lado, o uso de verbos como pensar, aprender, crer, compreender, saber, conhecer, idealizar, acreditar, ser, etc., são de evitar uma vez que são vagos e suscetíveis de induzir a interpretações subjetivas.

<sup>25</sup> Um exemplo de proposta de objetivo bem construído e definido pelo IQF (2004), é a seguinte: “No final da ação de formação o formando deverá ser capaz de processar informaticamente um texto, usando o programa *Microsoft Word*, ao nível das várias funcionalidades disponibilizadas, nos prazos pré-estabelecidos”. Nesta proposta verifica-se a presença do triplo C. Está descrito a ação desejada traduzida num comportamento observável - “processar informaticamente um texto”; está identificada a condição da ação - “usando o programa *Microsoft Word*, ao nível das várias funcionalidades disponibilizadas”; e encontram-se os critérios de êxito - “nos prazos pré-estabelecidos”.

<sup>26</sup> Que equivale ao plano de ação ou planificação da ação.

A partir desta definição, retiram-se termos essenciais que devem constar em qualquer plano de ação:

- *Operacional*: o que se vai fazer. Deverá especificar-se os objetivos das ações e os efeitos esperados;

- *Orçamental*: os recursos financeiros que acarreta a execução da ação (por exemplo, custos de inscrição em atividades, encargos de deslocação e estadia, o custo de equipamentos, etc.);

- *Opções de questão em relação aos meios que afeta*: dizem respeito ao que resulta das opções dos responsáveis pela empresa ou instituição, que deverão estar de acordo com os objetivos pré-definidos;

- *Meios afetados*: refere-se aos meios financeiros, tempo dispensado para a realização da ação, entre outros;

- *Determinado período*: periodicidade da(s) ação(ões). Pode ser semestral, anual, plurianual, etc.;

- *Desenvolvimento de competências individuais e coletivas*: o objetivo é financiar as ações que visam dar às pessoas e equipas as competências que lhes sejam necessárias “para melhorar os seus resultados, satisfazer os seus clientes e criar um clima social favorável permitindo evoluções na carreira” (Meignant, 1999, p. 158). Interessa, pois, a coerência entre os objetivos e o plano de ação com fim a desenvolver competências.

A construção de um plano de formação pode não ser um processo linear. Dependerá de aspetos intrínsecos das empresas e instituições, nomeadamente, da sua dimensão, da natureza da organização, da situação económica, entre outros (Meignant, 1999).

Na mesma lógica, também o IQF (2014) apresenta estratégias de construção de um plano de formação. Designa este processo como “desenho da proposta formativa”.

Propõe duas etapas para o desenho do plano:

- Congregar objetivos de aprendizagem por domínios de saber e formas de organizar a formação;

- Construir itinerários de aprendizagem, através de módulos e ajustáveis a determinados contextos e públicos.

O plano deverá iniciar-se com uma reflexão para a escolha da lógica de agregação dos objetivos a utilizar. O objetivo é obter a melhor solução para o processo de aprendizagem, a desenvolver posteriormente. Deve-se refletir sobre a natureza dos objetivos, que podem integrar vários domínios do saber: o domínio cognitivo (saber), que diz respeito aos “processos intelectuais, da aquisição de

conhecimento e de informação, da compreensão, análise e resolução de problemas” (IQF, 2014, p. 105); o domínio afectivo (saber ser), que está relacionados com atitudes pessoais, valores, emoções e sentimentos, ou seja, competências sociais e relacionais, “associadas à relação com o outro e com o contexto” (*idem*); e o domínio psicomotor (saber fazer), que pressupõe processos sensorio-motores, através de competências associadas a atividades motoras, com fim de criar automatismos.

É importante distinguir a predominância dos diferentes tipos de saber pois será determinante na escolha dos modelos de organização, estratégias pedagógicas e técnicas de avaliação a aplicar na ação. Por exemplo, uma determinada ação poderá exigir uma maior mobilização de saberes cognitivos e não tanto de saberes no âmbito psico-motor.

Após este processo, será necessário perceber que aspetos determinam a opção por determinada ação. Poderão ser:

- *Fatores de natureza de competências a desenvolver ou adquirir*: A equipa organizadora deverá ter em conta a natureza das competências traduzidas em objetivos de aprendizagem previamente estabelecidos.

- *Características particulares do público destinatário*: Será importante proceder à caracterização da população uma vez que “está associada ao facto de se conhecer melhor os potenciais formandos, em termos de aspectos biográficos, escolares e/ou profissionais, assim como (...) estilos de aprendizagem” (IQF, 2014, p. 107). Todos estes aspetos condicionarão a escolha da organização da formação<sup>27</sup>.

- *Recursos disponíveis a afetar a operação*: A escolha pela forma de organizar a formação pode ser condicionada pela disponibilidade de diversos recursos disponíveis a afetar à ação.

É, portanto, a partir das informações recolhidas nos aspetos anteriores, que a equipa de conceção procura aferir “qual a forma de organizar a formação mais adequada face às competências que se pretende que os indivíduos venham a adquirir/desenvolver” (IQF, 2014, p. 109).

A partir do momento em que estão definidos objetivos de aprendizagem e seleccionados os conteúdos, a partir das competências que se pretendem desenvolver, importa agora seleccionar os métodos pedagógicos mais adequados ao seguimento da proposta de ação pré-concebida.

São vários os métodos possíveis de utilizar. Meignant (1999) e o IQF (2014) apresentam algumas propostas de “inventário” pedagógico tendo em conta os participantes e contextos.

Meignant (1999) ao introduzir a seleção de métodos existentes, afirma: “A formação também é um conjunto de métodos e de técnicas cuja finalidade é facilitar a transmissão de conhecimentos, a

---

<sup>27</sup> Recuando às características particulares do público destinatário, o IQF (2014) apresenta um conjunto de dados a recolher sobre os formandos: idades, sexo, estado civil, tipo de qualificações, funções exercidas, experiência profissional, tipo de motivações associadas à formação, estilos de aprendizagem mais apreciados, etc.



aprendizagem de saber-fazer, o desenvolvimento pessoal, a evolução dos comportamentos” (p. 177). Salaria que a escolha desses métodos apresenta um papel decisivo no resultado da formação e agrupa-os em cinco categorias: os métodos afirmativos; os métodos interrogativos; os métodos de descoberta; os métodos ativos; e os métodos diversos.

O IQF (2014) explica que esta escolha dos métodos pedagógicos a aplicar numa ação “não é uma escolha inocente, nem do ponto de vista da relação com o saber, nem do impacto que criar” (p. 153). Inclusivamente, a escolha e uso de certo método determinará o sucesso ou insucesso de alguns participantes (IQF, 2014).

Também o IQF (2014) categoriza os métodos existentes. A categorização é semelhante à apresentada por Meignant (1999). Contudo, aglutina-se em apenas três categorias: os métodos afirmativos, os métodos interrogativos e os métodos ativos.

Para facilitar a interpretação e o estudo dos métodos, adotarei a perspetiva do IQF (2014), acrescentado ao longo das categorias alguns dos métodos apresentados por Meignant (1999).

#### *Métodos afirmativos*

Este conjunto baseia-se na transmissão de um saber constituído do educador ao educando (Meignant, 1999). Assume-se uma relação pedagógica “unidireccional” e diretiva sendo o educador o protagonista. O educando tem um papel passivo sendo o recetor dos saberes (transferidos pelo protagonista). As exposições orais, apresentações de filmes ou outros diapositivos são, por norma, as técnicas de apoio mais utilizadas (IQF, 2014).

Existem vários métodos afirmativos. O IQF (2014) ressalva dois importantes: o método expositivo e o método demonstrativo. O primeiro consiste na apresentação de um determinado conjunto de saberes. O segundo consisite na exemplificação por parte do educador de determinada ação, explicando e demonstrando os procedimentos. Há portanto pouca interação entre ambos e assenta, essencialmente, no reforço e na repetição das mensagens transmitidas.

Para Meignant (1999), os métodos afirmativos, semelhantes aos apresentados acima, podem ser os seguintes:

##### *- A Exposição*

O principal objetivo deste método é a transmissão de conhecimentos. Caracteriza-se por ser uma apresentação elaborada pelo educador (que poderá apoiar-se em documentos, quadros, material audiovisual, etc.) a um grupo mais ou menos numeroso que procura conhecimentos. Esta exposição pode ser acompanhada por questões que os formandos tenham a necessidade de colocar (exposição-debate).

Inclui, entre outras vantagens, a possibilidade de chegar simultaneamente a grande número de participantes; a possibilidade de transmitir motivações; e a possibilidade de síntese num tempo mais curto. Porém apresenta algumas limitações, por exemplo, o educando apresenta um papel passivo, limitando-se a tirar notas; o educador possui poucos meios para testar a compreensão de quem tem à sua frente; e pode ser cansativo, especialmente para um público menos escolarizado.

- Exercícios e trabalhos práticos

Visa o reforço dos conhecimentos e do saber-fazer. Integram, por exemplo, cursos teóricos, em que o educando efetua aplicações práticas durante as sequências dos cursos ou durante determinadas fases.

Tem como vantagens o facto de dar oportunidade ao formando de realizar um trabalho pessoal que lhe permite ver as noções adquiridas num outro ângulo, mais prático e experimental. Permite, também, medir o seu desempenho e estabelecer uma avaliação mais personalizada da formação.

Os métodos afirmativos apresentam algumas limitações. O seu recurso pode desencadear ausência de interação. Além do mais, perde-se com estes métodos a individualização da aprendizagem e adequação dos saberes a transmitir aos saberes já adquiridos pelos participantes. São métodos desaconselhados a indivíduos com baixa escolaridade e a públicos sociais desfavorecidos (IQF, 2014).

### *Métodos ativos*

Os métodos ativos são os métodos em que se considera que a atividade do participante é considerada motor de aprendizagem pois implicam a “globalidade” da pessoa no processo, “tanto intelectualmente como afectiva e emocionalmente” (Meignant, 1999, p. 184). Para o IQF (2014) estes métodos, que se focalizam no grupo, têm como objetivos: a contrução crítica do saber, a mobilização e integração dos conhecimentos dos participantes (implicando-os na construção do seu percurso) bem como a estimulação da auto-reflexão “sobre o seu processo de aprendizagem a partir da partilha de pontos de vista e de experiências no grupo” (p. 156).

O IQF (2014) aponta, entre outros, os seguintes métodos ativos:

- Trabalho de pesquisa: Pesquisa individual ou em grupo sobre determinado tema, escolhido pelo formador;
- Estudos de caso: Apresentação de uma situação real ou fictícia (oralmente, por escrito, por dramatização ou com o uso de instrumentos de multimédia), sujeita a discussão no grupo;
- Tempestade de ideias ou *brainstorming*: Reflexão de um tema, pouco orientado. Requer imaginação e pode ser aplicada nas lógicas do saber fazer e do saber ser.

Meignant (1999) aponta os seguintes métodos ativos:

- Métodos de grupo

Este é talvez dos métodos mais conhecidos. Caracteriza-se pela discussão e troca de perspectivas entre os participantes e formadores. Recorre-se a formas distintas, por exemplo, a exposições e debates, a painéis, a *brainstorming*, entre outros.

É vantajoso pois estimula a participação ativa de cada educando. Tem certas limitações, como implicar uma definição bastante clara dos objetivos e da organização. Tal como Meignant (1999) refere, “estes métodos tornaram-se de tal maneira rituais na formação dos adultos que chega a não se ousar imaginar soluções alternativas” (p. 191).

- Métodos de criatividade

Caracterizam-se por colocar o participante numa situação de liberdade de expressão total. A metodologia define-se de forma precisa e animada e promove a libertação da imaginação e aplica-se em situações concretas. O *brainstorming* pode ser uma técnica eficaz que auxilia este método. É um método motivador e permite a liberdade de expressão. Além do mais cria um ambiente animador e favorável para o trabalho em grupo.

Estes são apenas alguns dos métodos possíveis de aplicar num contexto de ação educativa<sup>28</sup>.

As características iniciais dos participantes e dos respetivos contextos de partida, apuradas na fase de diagnóstico de necessidades e na construção de objetivos e competências, são determinantes na escolha dos métodos e técnicas pedagógicas a colocar em prática. Exemplo de características podem ser o nível de qualificação dos participantes, as motivações de aprendizagem e expectativas, entre outras (IQF, 2014).

Na tomada de decisão relativamente ao método ou aos métodos a aplicar na ação, outros aspetos necessitam de ser refletidos pelos responsáveis pela conceção: os recursos técnico-pedagógicos e equipamentos de apoios que irão auxiliar a concretização da ação.

---

<sup>28</sup> Além dos métodos afirmativos e ativos, que aqui descrevo, Meignant (1999) e o IQF (2014) consideram os métodos interrogativos. Estes designam o conjunto de estratégias que levam o educando ou participante a progredir: “é colocado numa situação activa de procura das respostas” (Meignant, 1999, p. 181). Pretende-se estimular o processo de pensamento ativo. São métodos de descoberta e o participante “progride ao seu ritmo, orientado pelo formador, ao encontro de uma resposta” (IQF, 2014, p. 156). O IQF (2014) apresenta dois métodos interrogativos: o dedutivo e o indutivo. O primeiro consiste na aquisição de conhecimentos através do rigor lógico. Tem a vantagem de ligar a formação intelectual à aquisição dos conhecimentos e a desvantagem de implicar tempo. Já o segundo consiste na aquisição de conhecimentos através de um processo experimental, num processo de observação de factos. É vantajoso pois reforça a memorização (devido ao raciocínio para o processo experimental) e limitado devido à implicação de tempo. Meignant (1999) aponta o seguinte método como um dos métodos interrogativos:

- Ensino programado: visa a aquisição de conhecimentos bem como a sua compreensão. Caracteriza-se como um tipo de ensino programado de forma individual. O formando aprenderá ao seu próprio ritmo, individualmente ou com apoio de um documento em formato papel ou digital. Tem como vantagens: a possibilidade de ser aplicado a um número grande de participantes; a aprendizagem individualizada sem que haja reunião dos participantes e encargos de estadia e deslocação; ausência de dispersão e autoavaliação. É desvantajoso uma vez que o educando está isolado; existe ausência de recursos em caso de problemas; e não é adequado a determinados educandos que necessitam de apoio.

Segundo o IQF (2014), os recursos técnico-pedagógicos são os conteúdos de informação e conhecimento que estão disponíveis em suporte físico, suporte digital ou configurado num objeto tecnológico, “subordinável a objetivos de formação e inserção, podendo ser explorado em contexto específico de aprendizagem e com valor para o reforço ou desenvolvimento de competências específicas de determinada população-alvo” (IQF, 2004, p. 177).

Já os equipamentos de apoio são aqueles em suporte áudio, *scripto* e multimédia que se encontra ao alcance do formador, permitindo facilitar o processo de aprendizagem.

A escolha de determinados recursos deverá ser tomada de acordo com certos aspetos: a natureza dos conteúdos de aprendizagem; as características do público; o tempo disponível para a realização da ação; a dimensão da população a formar; entre outros<sup>29</sup>.

Posto isto, após a escolha do método, ou métodos, indicados a aplicar na realização da ação, deve proceder-se à descrição do plano de ação. Para Guerra (2002), recorre-se ao plano de ação ou plano de atividades para descrever “de forma detalhada e sistemática, o que se pretende fazer, quando se pretende fazer, quem será encarregado das diferentes tarefas e quais os recursos necessários para as concretizar” (p. 170). Este plano permite controlar as decisões-chave e avaliar a margem de manobra e a flexibilidade das decisões secundárias.

Só é possível organizar o plano de atividades quando definidos e relacionados os objetivos, os meios e estratégias. Para a sua construção deve-se questionar:

- Porque deve ser isto feito? (relação com os objetivos);
- O que deve ser feito? (que atividades e tarefas, que responsabilidades, que recursos necessários, etc.)
- Onde deve ser feito?
- Quando deve ser feito?
- Como deve ser feito? (que métodos, estratégias e meios).

Para dar resposta a cada uma destas questões, a organização do plano de atividades deve englobar um conjunto de tarefas:

- perceber que possibilidades e impossibilidades;
- descrever os meios de ação;
- definir prioridades e sequências;
- estabelecer cenários;
- escolher dos meios e métodos;

---

<sup>29</sup> Por norma, os recursos mais utilizados são os visuais não projetáveis (documentos escritos, quadros, mapas de aprendizagem, manual de participante), os visuais projetáveis (retroprojektor) e os audiovisuais (vídeo, televisão, computador, *powerpoint*, simulador, entre outros).

- definir responsabilidades de cada uma das formas de organização.

Guerra (2002) ressalva que é muito importante que este plano não se limite a uma sequência organizada de tarefas. Além do mais, deverá ser realizado em conjunto com todos os indivíduos que o vão concretizar.

Assim sendo, as principais componentes do plano de ação são:

- A identificação do programa;
- A definição da atividade;
- A definição das tarefas que decorrem da ação;
- A definição dos responsáveis pelas ações e tarefas;
- Os recursos que serão necessários;
- O calendário<sup>30</sup>.

Na perspetiva do IQF (2014), o próximo passo, após a seleção do(s) método(s) a utilizar, é a construção de um guião pedagógico. O guião pedagógico assemelha-se ao plano de ação de Guerra (2002). É, portanto, o conjunto de orientações e instrumentos que servem de apoio ao formador para o desenvolvimento da ação. Trata-se de auxiliar o trabalho dirigido ao formador, organizando e sintetizando, sob a forma de um *dossier* de apoio. Este poderá ser concebido pela entidade formadora e/ou pelo próprio formador” (IQF, 2014, p. 207).

Neste *dossier* deverá estar presente o plano geral da proposta formativa (ou guião do curso, que é o documento onde consta a intervenção formativa que se pretende desenvolver), o guia do formador (conjunto de orientações com o fim de garantir a qualidade das intervenções e uniformizar as práticas de quem se responsabiliza pela realização da formação) e os planos das sessões (orienta e suporta a sessão)<sup>31</sup>.

#### **2.2.1.3. Avaliação do projeto de ação**

Após a construção do plano de atividades com todos os elementos abordados anteriormente, o planeamento de uma ação fica concluído com o processo de avaliação do projeto.

Guerra (2002) afirma que todos os projetos de intervenção têm um plano de avaliação que se “estrutura em função do desenho do projeto e é acompanhado de mecanismos de autocontrolo que permitem, de forma rigorosa, ir conhecendo os resultados e os efeitos de intervenção e corrigir as trajetórias caso estas sejam indesejáveis” (p. 175).

<sup>30</sup> O plano de ação deve conter “também os restantes elementos de trabalho que constituem a totalidade das atividades que serão levadas a cabo” (Guerra, 2002, p. 174). Ou seja, deverá estar presente o plano de atividades (atividades, tarefas, organização, recursos e calendário); o plano de avaliação; e o plano de pesquisa-ação.

<sup>31</sup> No plano de sessão deverão estar presentes os seguintes aspetos: o tempo da sessão; os temas e conteúdos a abordar; a organização e sequência dos conteúdos; os métodos pedagógicos; os suportes de apoio; as estratégias avaliativas; e a bibliografia disponibilizada (IQF, 2014).

É através da avaliação que se adquire e fornece informações que permitem ajuizar e refletir sobre decisões futuras<sup>32</sup>.

A avaliação apresenta quatro importantes funções: de medida, pois é um processo contínuo articulado com a ação e os resultados são uma parte da avaliação<sup>33</sup>; de utensílio de apoio à tomada de decisão, pois deve gerar informação que auxilie a racionalização de tomada de decisões; de formação, pois é entendida como processo de aprendizagem (instrumento de reflexão face aos contextos e resultados da ação); e de aprofundamento da democracia participativa, em que os diferentes parceiros discutem “sobre as causalidades dos problemas e os efeitos das ações, bem como sobre as decisões sobre a melhor forma de agir” (Guerra, 2002, p. 187).

Para Guerra (2002) opta-se por várias modalidades de organização, sendo a mais usual a combinação entre a auto-avaliação e a avaliação interna ou externa. Já Meignant (1999) opta pela utilização dos quatro níveis avaliativos que devem constituir o processo de avaliação.

Começo pela perspectiva de Guerra (2002). A autora aponta a combinação entre a auto-avaliação e a avaliação interna ou externa como o método mais utilizado para avaliar um projeto de ação. Distingue estes tipos de avaliação, definindo a auto-avaliação como o processo avaliativo que se realiza pela mesma equipa que a coloca em prática. Já a avaliação interna diz respeito à avaliação exercida dentro da instituição, mas com distanciamento da equipa. A avaliação externa é exercida por pessoas que não pertencem à organização.

Nesta lógica, quando falamos de programação de intervenção social, a aferição dos resultados depende de uma metodologia participativa, ao que se denomina avaliação participativa (Guerra, 2002). O trabalho conjunto de Almeida, Le Boterf e Nóvoa (1993) resulta numa reflexão sobre este tipo de avaliação de projeto. Os autores salientam que a maioria das avaliações que se desenvolvem, realiza-se no final dos projetos (ou até um tempo após a conclusão das atividades). A prática desta forma de avaliar “não tem praticamente qualquer efeito real sobre as ações levadas a cabo”<sup>34</sup> (Almeida, Le Boterf & Nóvoa, 1993, p. 121). Como tal, incentivam a avaliação no decorrer da ação, pois constitui um sistema de ação e não um julgamento. Este processo procura originar condições com fim a envolver os atores no projeto, de forma a que “aprofundem os campos de informação e de interpretação de uma dada realidade, dotando-se dos instrumentos necessários para uma tomada de decisão pertinente e eficaz” (Almeida, Le Boterf & Nóvoa, 1993, p. 124).

Por norma, a avaliação participativa é realizada sob a orientação de um avaliador externo que tem a função de observar e interpretar as ações. Este deve-se colocar à parte “de forma a compreender

---

<sup>32</sup> É, portanto, um conjunto de “procedimentos para julgar os méritos de um programa e fornecer uma informação sobre os seus fins, as suas expectativas, os seus resultados previstos e imprevistos, os seus impactes e os seus custos” (Guerra, 2002, p. 186).

<sup>33</sup> É necessário interpretar os dados recolhidos para que a avaliação permite a confrontação com um padrão “geralmente definido em termos científicos, mas também político-ideológicos” (Guerra, 2002, p. 186).

<sup>34</sup> Ainda assim, retiram-se lições para o futuro, “na mediada em que revelem os aspectos que podem ser generalizados ou reproduzidos” (Almeida, Le Boterf & Nóvoa, 1993, p. 121).

melhor as características, os problemas e os desafios de uma dada situação” (Almeida, Le Boterf & Nóvoa, 1993, p. 126).

Meignant (1999) apresenta um conjunto de metodologias a aplicar no processo pedagógico e que dão resposta às questões colocadas pelo autor: quais os resultados obtidos na realização do projeto de ação? A quem servirão os resultados de avaliação e para quê?

Para isso o autor divide os métodos em quatro importantes níveis: o nível I, o nível de satisfação; o nível II, o nível pedagógico; o nível III, o nível de transferência para as situações de trabalho; e o nível IV, o nível de avaliação dos efeitos.

#### *Nível I: Nível de satisfação*

Por norma, esta fase é a única a ser praticada. Através da aplicação de questionários, solicita-se, aos educandos, a opinião sobre: apreciação global da ação; a adequação da atividade às suas necessidades e expectativas; a qualidade dos conteúdos, dos métodos e apoio psicológico; a prestação do animador e intervenientes; e sugestões de melhoria.

A informação recolhida através de opinião pode ser destinada apenas ao uso do educador para que melhore a sua prestação numa próxima atividade. Pode também destinar-se à instituição para que se estabeleça um acompanhamento qualitativo das prestações e permite ao responsável “intervir em caso de degradação deste indicador de qualidade ou de uma das suas componentes” (Meignant, 1999, p. 257).

Aplicando este método, é possível avaliar o grau de satisfação dos participantes e melhorar as próximas atividades. Porém, o método é limitado no sentido em que a opinião do participante não reflete a realidade dos conhecimentos. Além do mais, poderá ser um problema a grande sensibilidade relacional, pois é possível o participante ter frequentado uma ação “inútil e ter dele uma boa opinião baseada no ambiente e no grau de simpatia que o animador e os outros participante inspirem” (Meignant, 1999, p. 257).

#### *Nível II: A avaliação pedagógica*

Esta fase de avaliação pretende medir conhecimentos adquiridos pelos participantes no final da ação, numa data mais ou menos distante. Pressupõe-se que “tenham sido definidos objetivos baseados em critérios que permitem uma observação e uma medição” (Meignant, 1999, p. 258).

Cada objetivo operativo define as capacidades que o participante tem de manifestar de maneira observável e mensurável, ou seja, “ser capaz de...” - “A avaliação pressupõe que tenham sido previstos um ou mais indicadores pertinentes e as formas de testes adequados” (Meignant, 1999, p. 258).

Este método apresenta limitações, principalmente no caso das ações comportamentais, porque não é possível ter objetivos pré-estabelecidos no que toca ao bom comportamento a transmitir. Para isso, será necessário o recurso a outro processo avaliativo.

#### *Nível III: A avaliação de transferência para as situações de trabalho*

Uma atividade com má qualidade poderá fazer com que o participante não aplique os conhecimentos que adquiriu nas diversas situações do seu quotidiano. Pressupõe-se, por isso, a definição de dispositivos e critérios de observação, adequados aos objetivos selecionados. Como tal, da mesma forma que a avaliação pedagógica, este tipo de avaliação apenas é possível se existirem objetivos (Meignant, 1999).

Assim o autor (1999) formula: a partir de um objetivo operacional “para a qual a análise mostra que a competência do pessoal num domínio preciso (...) desempenha um papel decisivo, realizar, na melhor relação qualidade/custo possível, uma acção de formação que contribua para atingir esse objetivo “ (p. 262). Ora, a aplicação de um indicador permitirá aferir o êxito de uma ação.

Ou seja, a partir do momento em que, numa dada ação que visa a modificação a curto prazo de um tipo de comportamento individual ou coletivo, se definam indicadores de transferência e que haja um acompanhamento (entre formandos e formadores), será possível avaliar a transferência dos conhecimentos adquiridos na ação.

Pode-se recorrer a questionários, entrevistas ou outros métodos, num prazo de até, sensivelmente, seis meses após a ação.

#### *Nível IV: Avaliação dos efeitos da ação*

O autor considera duas situações distintas para estes casos: as ações que tem como objetivo melhorar o desempenho a curto prazo e as ação que visam a transformação global, a médio e longo prazo<sup>35</sup>.

A primeira situação visa desenvolver a “melhoria de um desempenho individual ou coletivo, ou a supressão de uma disfunção que tenha como consequência uma degradação dos resultados de exploração” (Meignant, 1999, p. 266). Estes resultados obtêm-se a curto prazo - dias ou semanas após a ação e destinam-se a indivíduos, a uma equipa homogénea do trabalho ou a um grupo profissional. Por essa razão, os efeitos da ação são facilmente medidos através de indicadores físicos que, por norma, se utilizam para medir a ação.

---

<sup>35</sup> Meignant (1999) exemplifica a aplicação deste modelo recorrendo a uma companhia de seguros. Pretende-se verificar a hipótese dos contactos comerciais, obtidos graças à formação, terem gerado 50% de novos contactos. Trata-se pois, de um objetivo formulado num contexto de desempenho. Este é apenas um exemplo, pois os objetivos podem ser muitos outros.



Estes indicadores físicos são distribuídos por categorias: os indicadores de caso, ou seja, o volume e produtividade; os indicadores de qualidade; e os indicadores de prazo (planeamento e tempo de tratamento) (Meignant, 1999).

A segunda situação, as ações que acompanham uma transformação a médio e/ou longo prazo, caracterizam-se pelo seguinte:

- Os resultados esperados serão avaliados após um período de vários anos. A intenção não é avaliar o resultado final. Mais do que isso, necessita-se desenvolver instrumentos de regulação na ação, de forma a detetar eventuais desvios e corrigir comportamentos.

- Contribuir para evitar riscos. O êxito de uma ação passa também por reduzir riscos<sup>36</sup>, por exemplo, riscos económicos, sociais, etc.

- Procura a aquisição dos resultados. Estes observam-se em dois tipos de registo: o primeiro numa avaliação sequencial, através dos quatro níveis descritos, mas por módulos; e o segundo numa avaliação dos parâmetros de pilotagem, ou seja, trata-se de “introduzir um raciocínio probabilista; se tal e tal parâmetro estiverem «sob controlo», a probabilidade da ação de formação dar resultados esperados é grande” (Meignant, 1999, p. 272).

Este é um método que, essencialmente, é mais que uma avaliação final, é “um acompanhamento permanente com um quadro de bordo” que ajusta o dispositivo que é essencial para a avaliação (Meignant, 1999).

A avaliação pode ser também um processo que se caracteriza pela temporalidade. Os modelos avaliativos possíveis aplicam-se em vários momentos sendo que o *focus* difere em função do momento. Guerra (2002) considera três tipos de avaliação: a avaliação de diagnóstico, a de acompanhamento e a de resultados ou final.

Com a avaliação de diagnóstico, pretende-se “proporcionar elementos que permitam decidir se o projecto deve ou não ser implementado” (Guerra, 2002, p. 195). Visa estimar a amplitude e gravidade dos problemas que necessitam de intervenção e auxilia na elaboração de ações em função dos mesmos. Por se tratar de uma avaliação de diagnóstico, ou seja, antes da ação, deve-se questionar os seguintes aspetos: o conhecimento do problema; a definição dos participantes; a definição das estratégias a aplicar tendo em conta o bom conhecimento do problema.

A avaliação de acompanhamento pretende avaliar a forma “de concretização do projecto e dá elementos para o seu afinamento ou a sua correcção” (Guerra, 2002, p. 195). Aplica-se na execução da ação e tem como objetivo assegurar os serviços e respetivos recursos previstos. Para a aplicação deste modelo, questiona-se: se o projeto atinge a população pretendida; e se os meios de intervenção são,

---

<sup>36</sup> Segundo Meignant (1999), risco significa a probabilidade de acontecer algo não desejado.

efetivamente, os que estavam estabelecidos no início do projeto. Assim, este modelo tem como principal objetivo determinar se o projeto está a ser realizado conforme o previsto.

A avaliação de resultados ou avaliação final “mede os resultados e efeitos do projecto” (Guerra, 2002, p. 195). Este modelo pretende averiguar se a realização do projeto produziu as mudanças desejadas. No final da ação, serão conhecidos os resultados e eficácia do projeto. Para isso, pressupõe-se a definição de objetivos prévios e critérios de acesso capazes de ser medidos.

A autora (Guerra, 2002) admite que o sucesso da avaliação depende da capacidade de determinar critérios que meçam o processo e os resultados da avaliação. Estes podem ser quantitativos ou qualitativos e não necessitam de ser numerosos. Neste sentido, os fatores a avaliar que estabelece são: a adequação (se a ação de adequa ao contexto do problema e da situação); a pertinência (se a ação é justificável no determinado contexto); a eficácia (se os objetivos foram atingidos e em que medida as ações previstas foram concretizadas); a eficiência (se os resultados correspondem às expectativas de determinado contexto); a equidade (se houve justiça social na ação e se houve distribuição dos recursos pelos intervenientes); e o impacto (se existe melhoria de uma situação devido à realização da ação - transformação).

Após a análise, sucinta, das várias metodologias avaliativas, é possível elaborar uma síntese de forma a organizar todo o processo. Para isso, recorro às sugestões do IQF (2014) que estabelece que o processo de avaliação de uma ação deve passar por sete principais etapas:

*1.ª Etapa:* Definição dos objetivos da avaliação. Ao identificar o que se pretende com a avaliação e os resultados adquiridos, “está-se paralelamente a pré-definir qual o âmbito da abordagem avaliativa, informações que suporte (...) a identificação dos actores a implicar no processo” (IQF, 2014, p. 253).

*2.ª Etapa:* Definição de questões avaliativas. A avaliação, por norma, está associada a dois momentos da ação: o momento em que se verifica a satisfação dos participantes quanto à ação (avaliação a quente, como refere Meignant (1999)); e o momento em que se determina se o participante adquiriu saberes necessários que o permitem concretizar objetivos (avaliação de aprendizagem). Para isso utilizam-se os quatro níveis descritos acima: o nível I (determinar a satisfação do participante); o nível II (de que forma ocorrem as aprendizagens); o nível III (em que medida as aprendizagens foram transferidas para os contextos pretendidos); e o nível IV (em que medida a aplicação das novas aprendizagens provocou mudanças no contexto pretendido) (IQF, 2014).

*3.ª Etapa:* A seleção dos momentos avaliativos. Vimos que a avaliação pode acontecer em três momentos: a avaliação antes da ação, durante a ação e após a ação<sup>37</sup>.

---

<sup>37</sup> Relaciona-se o momento antes da ação com os resultados do diagnóstico de necessidades e o perfil de entrada dos participantes. A avaliação durante a ação acontece no nível I (avaliação de reação) onde se estabelecem expectativas iniciais e se determinam conteúdos e métodos pedagógicos. Também se enquadra o nível II (avaliação de aprendizagem) que inclui o desenvolvimento de competências por parte do participante. Após a realização da ação relaciona-se o nível III (avaliação de competências) pois verificam-se as mudanças comportamentais dos participantes; os resultados; as necessidades de novas

4.<sup>a</sup> *Etap*a: A identificação das fontes de informação. São os atores que intervêm no processo de planeamento da ação que decidem em que âmbito acontecerá a avaliação. O IQF (2014) sugere a distinção de “papéis entre os que planeiam e acompanham o processo avaliativo e os que executam as respetivas atividades” (p. 255). É possível recorrer-se ao *feedback* entre os atores de forma a estabelecer compromissos de partida.

5.<sup>a</sup> *Etap*a: A construção do quadro de referência de avaliação. O IQF (2014) propõe um conjunto de questões que se aplicam nos vários momentos avaliativos, para a construção dos vários referenciais para a avaliação. Por exemplo:

- |                   |   |
|-------------------|---|
| - Antes da ação:  | Quais os objetivos de partida?<br>Que resultados se pretendem alcançar?                             |
| - Durante a ação: | Quais os padrões de qualidade a ter em conta durante a ação?<br>Quais os objetivos de aprendizagem? |
| - Após a ação:    | Que comportamentos são esperados?<br>Que níveis de desempenho são esperados?                        |

A reflexão e interpretação destas questões permitirão verificar “em que medida estão reunidas as condições para se poder avaliar determinados aspectos pré-definidos” (IQF; 2014, p. 257).

6.<sup>a</sup> *Etap*a: A identificação de métodos e técnicas avaliativas. No momento antes da ação a técnica indicada é a entrevista de saída e consequente grelha de análise. Durante a ação, recorre-se, por norma, a questionários (para aferir o grau de satisfação); as entrevistas estruturas e semi-estruturadas; comentários mais ou menos estruturados; observação direta e indireta; testes orais ou de conhecimento; etc. Já após a ação, são usuais instrumentos como os questionários, entrevistas de chegada, observação direta e indireta, análise de *performance*, auto-avaliação, entre outros<sup>38</sup> (IQF, 2014).

7.<sup>a</sup> *Etap*a: A identificação dos atores interessados nos resultados. É pretendido determinar e fazer chegar os resultados aos seus destinatários, “procurando garantir à partida que as informações disponibilizadas são efectivamente úteis para quem as vai receber” (IQF, 2014, p. 261). Sugere-se a realização de breves sínteses dos resultados de avaliação de forma a orientar os responsáveis pelos relatórios avaliativos.

Em jeito de conclusão, Guerra (2002) enumera os passos de um processo avaliativo, em função do que foi abordado neste capítulo. Em primeiro lugar deve-se definir o tipo de avaliação pretendido tendo em conta as áreas problemáticas, os intervenientes, a temporalidade, o âmbito de incidência, os

---

competências; entre outros. Posteriormente, num momento pós “aplicação dos adquiridos e produção dos resultados” (IQF, 2014, p. 255), realizar-se-á o nível IV (avaliação de resultados). Aqui determina-se o custo - benefício associado à ação, o retorno de investimento, os impactos de desempenho, etc.

<sup>38</sup> A escolha do instrumento deve ter em consideração: a recolha necessária de informação; os vários atores; a adequação à natureza das competências; a aceitação por parte do participante; outras técnicas que sejam compatíveis; o possível tratamento e análise dos dados (IQF, 2014).

destinatários, as metodologias de avaliação e os produtos. Em segundo lugar o avaliador deverá construir os indicadores de avaliação e definir os métodos e meios que permitirão recolher as informações necessárias.

## **Capítulo II - A Programação do Serviço de Mediação e Educação do Museu Benfica Cosme - Damião**

### **1. Objetivo do estudo**

O estágio curricular, com duração de um ano letivo, foi realizado num dos departamentos do Património Cultural do Sport Lisboa e Benfica, o Serviço de Mediação e Educação, que trabalha no espaço do Museu Benfica - Cosme Damião. Durante este período tive, entre outras, a responsabilidade de apoiar as atividades de programação (conceção, preparação, realização e pós-produção) e de oferta educativa (preparação e acompanhamento). Após a realização destas tarefas, ficou claro que o tema da pesquisa a levar a cabo no âmbito do meu estágio deveria centrar-se no processo de planeamento das atividades de programação, procurando responder à questão seguinte: como são concebidas, preparadas, realizadas e avaliadas as atividades de programação do SME? Assim, pretendo com este estudo compreender como é planeada a programação e as atividades que a integram. Para o efeito, analiso todas as etapas que incorporam o processo de planear: a análise de necessidades e definição de objetivos e competências; a realização que pressupõe o desenho do plano de ação e a implementação da ação; e, por fim, a avaliação.

Escolho este tema, essencialmente, por três razões. Primeiramente, devido a questões profissionais. É minha intenção adquirir conhecimentos na área da educação não formal, na qual se insere o trabalho das instituições museológicas, como no caso deste serviço educativo no qual estagiei. O conjunto de atividades, que constitui a programação que analisarei, é composto por dinâmicas educativas de carácter não formal. Em segundo lugar porque considero interessante analisar a programação numa instituição museológica. Acresce o interesse por um serviço educativo inserido num museu desportivo. Este estudo poderá ser inovador para a área da educação e formação, pois verifiquei uma lacuna na análise da programação de atividades nos serviços educativos de museus desportivos. Além do mais, não são comuns as investigações que unem o processo de planeamento de uma ação com a programação de um museu de clube. A terceira razão remete para questões de âmbito pessoal. Desde o início do ciclo de estudos do presente Mestrado, foi sempre minha intenção realizar um estágio curricular num espaço desportivo. Acredito que o desporto é fonte essencial para o sucesso educativo do indivíduo. Não me refiro apenas ao sucesso escolar, mas ao desenvolvimento saudável do sujeito, através da aquisição de conhecimentos e competências ao longo da vida. Um museu desportivo, através das suas atividades pedagógicas, surge como um espaço repleto de histórias e saberes que refletem não apenas a comunidade desportiva de determinado meio, mas também toda a sociedade.

O estágio realizado e o estudo desenvolvido inserem-se no âmbito do Mestrado em Educação e Formação com especialização em Organização e Gestão da Educação e Formação. Assim, tendo como principal objetivo analisar as etapas de planeamento da programação, como conjunto de atividades pedagógicas de um serviço educativo (seguindo a lógica de planeamento de um projeto de ação),

considero que se regista a adequação à especialidade do Mestrado. Trata-se de estudar atividades educativas planeadas para determinados públicos com o principal objetivo de dar resposta ao que é a missão do departamento - educar, integrar e comunicar.

#### *Questão de partida e eixos de análise*

Ao iniciar esta investigação, foi necessário proceder a uma recolha documental de estudos, artigos e obras, para perceber o que já foi estudado sobre o tema.

Numa primeira parte, recorri à obra de Mendes (2013), à tese de Mestrado de Azevedo (2010) e ao artigo de Fronza-Martins (2006) para abordar os conceitos de património cultural e de museu. Os autores exploram domínios educativos presentes nas instituições museológicas, especificamente no âmbito da educação não-formal. Mais do que preservar acervos, as instituições museológicas são locais que desenvolvem ações educativas cujos objetivos são facilitar e estimular o contacto com novos conhecimentos e competências.

Outros trabalhos como o de Silva (2007), que explora o enquadramento teórico das práticas educativas dos museus, e de Brandão (1996), que compara o ensino nas escolas com a educação no âmbito museológico (destacando os públicos, o tempo, os espaços, os objetos, entre outros), foram fontes importantes. Delas recolhi informações pertinentes que me permitiram aprofundar as especificidades da educação não formal, inserida no meio museológico, bem como a sua importância para a construção de conhecimentos e competências, principalmente no caso do público mais jovem.

Para definir e compreender a aplicação da educação não formal, os trabalhos de Canário (2006), Gohn (2006) e Gadotti (2005), foram essenciais para este estudo. A conjugação entre as perspetivas destes autores com as dos autores indicados nos parágrafos anteriores foi crucial para a compreensão da modalidade não formal que caracteriza o trabalho que se desenvolve num espaço museológico.

No âmbito do planeamento de um projeto de ação, as obras de autores como Barbier (1993) e de Guerra (2002) foram fontes importantes para a definição dos conceitos de projeto e planeamento de ação. Para ambos, o projeto de ação é, essencialmente, o conjunto de ações que se transforma numa imagem antecipadora que conduzirá a um estado final de uma realidade.

Também na lógica do planeamento da ação e das várias etapas que o constituem, recorri aos trabalhos de Rodrigues e Esteves (1993) e Estrela e Leite (1999) para abordar o processo de diagnóstico de necessidades. Para explorar o processo de desenho, implementação e avaliação da ação, a obra de Alain Meignant (1999) e o Guia do Instituto para a Qualidade na Formação (2014) foram importantes fontes.

Após a leitura destes trabalhos e a definição dos conceitos chave, foi possível a elaboração ou o reequacionar do problema inicial. Assim sendo, tendo em consideração as perspetivas dos autores referidos, os pontos que se seguem visam compreender como se processa o planeamento da programação desenvolvida num serviço educativo de um museu desportivo, através das metodologias de investigação que considere mais indicadas para este estudo. Pretendendo assim estudar as várias etapas que pressupõem a programação, como conjunto de atividades educativas. Para o efeito, divido o meu estudo em três fases: na primeira fase incido sobre o processo de diagnóstico e análise de necessidades, bem como sobre a definição de objetivos e competências; a segunda diz respeito à forma como é desenhado o plano e como é implementada a ação; e, por fim, a terceira remete para o estudo dos métodos avaliativos da ação.

Indico de seguida os eixos de análise que permitem estruturar o estudo, tendo em conta a questão de investigação, o processo de recolha e tratamento de dados, bem como a identificação das fontes ou participantes que irão contribuir para este estudo.

**Tabela 1:** Questão inicial e eixos de análise

<i>Questão Inicial: Como se concebe, desenvolve e se avalia a programação do Museu Benfica - Cosme Damião?</i>				
<i>Eixos de Análise</i>	<i>Questões de Investigação</i>	<i>Instrumentos de Recolha de Dados</i>	<i>Tratamento de Dados</i>	<i>Fontes/ Participantes</i>
1. Análise de necessidades da ação	a. Como se processa o diagnóstico e análise de necessidades no planeamento da programação? b. Quais e como se definem os objetivos da programação? c. Quais as competências que se pretendem desenvolver com a programação?	- Entrevistas Semidirectivas; - Observação participante - Pesquisa Documental	Análise de conteúdo das notas de campo e das entrevistas semidirectivas	- Participantes na coordenação do Serviço de Mediação e Educação; - Mediadores Culturais do Museu Benfica - Cosme Damião
2. A planificação e execução da ação	d. De que forma se desenha a proposta da programação e de determinada atividade? e. De que forma se mobilizam os recursos (humanos, financeiros e materiais) a utilizar na programação? f. Que critérios se definem para a escolha da atividade para determinado tipo de público?			
3. A avaliação da ação	g. Como se avalia a programação? h. Como se avalia cada atividade da programação? i. Quais os objetivos da avaliação da programação?			

Tal como apresentado no quadro acima, divido o meu trabalho em três principais eixos: 1. O diagnóstico de necessidades, que me permitirá analisar o processo de diagnóstico e análise de necessidades bem como a definição de objetivos e consequentes competências a desenvolver no planeamento da programação; 2. O plano e execução da ação que visa a análise de aspetos como a definição de determinada atividade, das tarefas que decorrem da ação, dos recursos (humanos, financeiro e materiais) que serão necessários, da calendarização, entre outros; 3. A avaliação da ação que permitirá perceber como e quais os métodos avaliativos a usar em determinada atividade e na programação, no seu todo.

## **2. Orientação metodológica**

Para a obtenção das informações que permitem proceder à minha investigação, é necessário utilizar certos instrumentos de recolha e tratamento de dados.

Este trabalho é desenvolvido sob o paradigma fenomenológico ou interpretativo. Trata-se, sobretudo, de uma compreensão das intenções e significados, ou seja, de crenças, perspetivas, opiniões. O investigador centra-se no modo como as realidades sociais são interpretadas, entendidas e produzidas pelos atores do estudo (Amado, 2013). O paradigma fenomenológico é adequado ao estudo que levei a cabo, pois pretendo compreender como se produz a programação desenvolvida pelo Serviço de Mediação e Educação, recorrendo a perspetivas, opiniões e interpretações daqueles que trabalham no SME sobre o tema em questão.

Quanto à abordagem e modalidade de investigação, o estudo está inserido numa abordagem qualitativa que visa a investigação de uma situação concreta, de uma determinada realidade (Coutinho, 2014). Esta abordagem aplica-se a este trabalho, pois tem como propósito a análise do planeamento (conceção, realização e avaliação) de um conjunto de atividades definidas por um departamento numa instituição museológica.

Por essa razão, considero que o estudo que realizei aproxima-se de um estudo de caso. Este estudo caracteriza-se pela recolha de dados diversos, uma vez que o objetivo de investigação é conseguir uma “visão holística” do que se pretende estudar (Coutinho, 2006).

### *Instrumentos de recolha e tratamento de dados*

Tal como indicado no quadro I, recorri à entrevista semidiretiva, à observação participante e à pesquisa documental.

A entrevista é dos instrumentos mais utilizados nas investigações de carácter qualitativo e dos mais “poderosos” para a recolha da informação (Amado & Ferreira, 2014). As entrevistas podem ser não



diretivas (conversa informal e sem estrutura), semidiretiva (com questões sequenciais, estruturadas e possuindo um guião de entrevista) e diretiva (questões numa sequência exata e de formulação pré-definida).

Optei, neste trabalho, pela entrevista semidiretiva. Este instrumento permite obter informações necessárias que não conseguiria recolher apenas com a observação. Foi importante para perceber o funcionamento do Património Cultural do SL Benfica, do departamento no qual exerci funções e para uma melhor compreensão da programação do Museu.

Segundo Amado e Ferreira (2014), o processo de preparação de uma entrevista semidiretiva deve pressupor certos aspetos:

- A estrutura deverá ser organizada durante o desenho da investigação;
- O investigador deverá ter em atenção a escolha das pessoas que pretende entrevistar. Deverá ser alguém com conhecimento ou experiência no que toca ao tema que se pretende estudar;
- A entrevista deverá estar estruturada por blocos temáticos e por objetivos (gerais e específicos);
- As questões deverão ser abertas, singulares e neutras. Deverão, igualmente, ser sobre experiência/comportamento, opinião/valor, sentimentos, conhecimentos;
- As questões deverão seguir uma ordem. Devem começar pelas experiências atuais para “quebrar o gelo”, por perguntas factuais e específicas, na fase final.

Para este estudo, apliquei duas entrevistas semidiretivas. Uma ao coordenador do Serviço de Mediação e Educação, de forma a caracterizar, numa lógica organizacional, o Património Cultural do Sport Lisboa e Benfica e o departamento onde realizei o estágio - SME. Posteriormente e com o objetivo de compreender a programação, como conjunto de atividades desenvolvidas no Museu, entrevistei a responsável pelo Serviço Educativo, inserido no departamento. Nesta entrevista, recolhi informações pertinentes relativamente à programação, de uma forma geral, e às várias etapas que caracterizam o planeamento da mesma.

É certo que as entrevistas fornecem informações importantes que não seriam possíveis de obter aplicando um outro instrumento de recolha de dados. Contudo, para Bell (1993), “apenas revelam a forma como as pessoas apreendem o que acontece, e não o que realmente acontece” (p. 162). A forma mais fiável de obter outras informações necessárias foi através da observação.

Como levei a cabo um estágio no SME, optei pela observação participante. Este instrumento define-se como o processo de “transferência do indivíduo (...) para uma experiência imaginativa e emocional na qual o investigador aprendeu a viver e a compreender o novo mundo” (Bell, 1993, p. 162). Para a autora (1993), esta observação requer um estudo não estruturado, sem que o investigador

apresente ideias pré-concebidas sobre o que quer observar<sup>39</sup>. Requer a utilização de notas de campos que auxiliam a recolha de informação. Como pretendia estudar todo o processo de programação das ações educativas realizadas no Museu (o que pressupõe observar o funcionamento do espaço, os mediadores culturais, os visitantes, as atividades realizadas, entre outros), a observação participativa foi o instrumento mais eficaz e acessível.

Já a pesquisa documental centra-se, essencialmente, na pesquisa, recolha e análise da informação em documentos como livros e artigos científicos, entre outros. Esta informação recolhida foi posteriormente organizada e interpretada conforme os objetivos de investigação estabelecidos (Pimentel, 2001). Caracteriza-se por ser uma técnica onde não há influência do investigador e requer um trabalho com recurso a técnicas adequadas (Sá-Silva, Almeida & Guindani, 2009).

Através da pesquisa documental, organizei a informação de forma a categorizá-la para facilitar a sua análise. Posteriormente, compilei toda a informação recolhida e desenvolvi uma contextualização teórica sobre as noções e perspetivas dos autores e investigadores.

Após a recolha dos dados que considerei importantes para esta investigação, usei uma outra técnica capaz de análise e interpretação das informações recolhidas: a análise de conteúdo. Segundo Bardín (1971), para analisar as informações recolhidas, deve-se seguir três passos cruciais: 1. A pré-análise, que corresponde à fase de organização que visa operacionalizar e sistematizar ideias iniciais para a construção de um esquema de desenvolvimento. Aqui tive de escolher a documentação para a análise, a partir dos objetivos deste estudo e elaborar indicadores que facilitassem a interpretação; 2. A exploração do material, que representa a fase em que administrei as decisões tomadas; 3. O tratamento dos resultados e interpretação da informação recolhida, segundo os objetivos definidos (Bardín, 1971).

Durante o tratamento de dados é necessário transformar, agregar e enumerar os resultados em unidades, possibilitando a descrição com exatidão das características pertinentes do contexto. É importante ter em conta três aspetos: as unidades de registo, expressas em palavras, temas, objetos, personagens, entre outros, e as unidades de contexto com segmentos de mensagens para compreender as unidades de registo; a enumeração (modo de contagem) e classificação; e, por fim, a agregação dos resultados (Bardín, 1971).

Após todos estes procedimentos os resultados foram apresentados. Estes dados podem ser encontrados em tabelas, gráficos, figuras ou em texto, e deve-se ter o cuidado de enfatizar os aspetos mais pertinentes e dar relevância ao que se considera mais importante (Bell, 1993).

É importante referir que este estudo segue os pressupostos éticos e deontológicos, sugeridos pela Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (2014). Desde o início do estudo que todos os participantes que colaboraram na investigação, especialmente os entrevistados, foram informados dos

---

<sup>39</sup> Que será sempre um comportamento, um acontecimento, uma ação, ideias, etc.

seus direitos: direito a ser esclarecido quanto aos aspetos relativos à sua participação, nomeadamente objetivos; direito à privacidade, discrição e anonimato; direito a ser informado sobre os resultados do estudo e sobre a forma como vão ser usados e divulgados.

### **3. Análise de resultados**

Neste capítulo, exponho os resultados desta investigação através de excertos das entrevistas e das notas de campo realizadas ao longo do período do estágio curricular no Museu Benfica - Cosme Damião. Utilizo igualmente imagens e tabelas para auxiliar a interpretação dos dados recolhidos.

Começo esta análise com uma breve descrição do Museu Benfica - Cosme Damião, do Património Cultural do Benfica e do Serviço de Mediação e Educação. Seguidamente caracterizo a programação desenvolvida pelo departamento e dou início à análise dos resultados no que toca aos três processos que compõem o planeamento da programação.

#### *A programação do Museu Benfica - Cosme Damião*

O Museu Benfica - Cosme Damião, como instalação do Sport Lisboa e Benfica, dá a conhecer o acervo do Património Cultural do Clube. Abriu portas ao público, pela primeira vez, a 26 de julho de 2013. É a face visível de todo o espólio cultural, proveniente das “múltiplas competições disputadas pelas diversas modalidades praticadas no Clube, por ofertas de outros clubes e instituições e por doações de sócios, antigos atletas e dirigentes” desde a sua fundação (Museu Benfica - Cosme Damião, 2015). Atualmente conta com 37 mil objetivos, 110 metros lineares de documentos e 140 mil fotografias. Destes, cerca de 900 peças encontram-se expostas no Museu (notas de campo, 19 de outubro de 2018).

Por essa razão, e considerando a perspetiva de Vanplew (1998), este é um museu de clube, pois expõe orgulhosamente as conquistas do Sport Lisboa e Benfica, a história do clube, da cidade de Lisboa, do país e do mundo. O Museu Benfica não pretende a transformação clubística do visitante. Pretende sim, e através da forte componente histórica e cultural, comunicar a história de uma das maiores instituições desportivas do país, transmitir conhecimento e educar para os valores do desporto e da sociedade.

A Direção de Património Cultural do Benfica reconhece a importância que representa a proteção e a definição da identidade do Clube, tendo sido constituída com esse propósito. Tem como missão a preservação, a valorização e a difusão da memória e do património histórico e cultural do Clube, “através da sua conservação, investigação, interpretação e comunicação, bem como de outras ações de cariz pedagógico e cultural” (Museu Benfica - Cosme Damião, 2015). Para o cumprimento dos objetivos e da missão, a Direção conta com o contributo de cinco departamentos: o Departamento de

Reserva, Conservação e Restauro; o Centro de Documentação e Informação; a Curadoria; a Produção; e o Serviço de Mediação e Educação.

A Reserva, Conservação e Restauro (RCR), inaugurada a 2 de novembro de 2010, tem como missão a valorização, a conservação, a gestão e o restauro dos materiais que compõem o acervo dos bens culturais do SL Benfica. O Centro de Documentação e Informação (CDI)<sup>40</sup>, inaugurado no mesmo dia, visa a preservação, a gestão e disponibilização da documentação pertence ao acervo do Clube<sup>41</sup>. A Curadoria é o departamento responsável pela conceção e implementação das exposições (permanente e temporárias)<sup>42</sup>. O departamento de Produção tem por missão a viabilização de recursos, a promoção de meios técnicos e artísticos cruciais à implementação da programação do Museu, bem como garantir a divulgação eficaz dos diversos eventos (Museu Benfica - Cosme Damião, 2015).

Por último, o Serviço de Mediação e Educação (SME), departamento onde realizei o estágio curricular, que surge

“numa altura em que o Museu abriu, ou seja, era preciso uma equipa de pessoas que desenvolvessem as atividades do dia-a-dia do Museu, que fizessem a gestão do dia-a-dia (...) e de alguma forma que dessem a cara pelo projeto do Património àquilo que são os visitantes, que no fundo são a justificação maior para o nosso trabalho” (coordenador do SME, comunicação pessoal, dezembro 2018).

A sua missão rege-se por três premissas: comunicar, educar e integrar. Comunicar a história do SL Benfica e comunicar a atividade do Património Cultural, promovendo a relação entre o público e a exposição. Educar, num ambiente não formal, através do diálogo com o público em geral e com outras instituições de ensino. E integrar, garantindo a acessibilidade e qualidade da experiência a todos os visitantes, sem exceção.

Com o objetivo de cumprir a missão, através destas três vertentes, houve a necessidade de desenvolver um sistema singular de mediação cultural que se responsabilizasse pela gestão do dia-a-dia do Museu. Surgiu, portanto, a equipa de mediação cultural que exerce as suas funções no espaço museológico e que tem como principal função promover a aproximação e o encontro entre o visitante e os objetos expostos<sup>43</sup>.

---

<sup>40</sup> Os departamentos RCR e CDI foram criados com o propósito de sustentar aquilo que era o projeto do futuro museu que veio mais tarde a abrir (coordenador do SME, comunicação pessoal, dezembro 2018).

<sup>41</sup> Tem como principais tarefas a organização, a digitalização, a catalogação e descrição de toda a documentação relacionada com o SL Benfica.

<sup>42</sup> Desenvolve, igualmente, o seu trabalho noutros projetos de difusão do património do Clube, destacando-se os de ordem editorial (Museu Benfica - Cosme Damião, 2015).

<sup>43</sup> O mediador cultural é, diariamente, destacado para determinado piso do Museu: entrada (local onde o visitante inicia a visita), simulador (da área 1 à 14), piso 1 (da área 16 à 28) e piso 2 (área 29, espaço do serviço educativo, simulador de penaltis e saída). Nestes locais, o mediador terá de orientar, acompanhar e informar os visitantes para o percurso adequado da exposição e, eventualmente, esclarecer dúvidas e questões.

O sistema de mediação cultural do Museu Benfica é um caso particular. O mediador está em constante contacto direto com o público, mantendo-se sempre à disposição do visitante para o orientar e para esclarecer qualquer questão ou dúvida que surja. Não se limita a ser apenas um assistente de sala, mas sim alguém que promove a comunicação entre o acervo e o indivíduo. Algo importante que observei e que por várias vezes me referiram foi que a experiência do visitante começa antes de passar pelos torniquetes (o visitante inicia a visita à exposição permanente após passar pelos torniquetes da entrada do Museu). Começa quando nos contacta pela primeira vez para pedir informações. A partir daqui e logo após a entrada no Museu, o visitante encontra os mediadores culturais que estão presentes ao longo da exposição e que o ajudam a esclarecer qualquer questão ou dúvida que surja. Assim, o mediador tem um papel ativo na exposição e no desenvolvimento do Museu.

O Museu tem três pisos com 29 áreas temáticas, num espaço com 4 000 m<sup>2</sup>. É um espaço bastante grande, com muito para desvendar e conhecer. O papel do mediador passa por orientar e encaminhar o visitante entre os espaços:

“Quando o visitante entra nesta área, será necessário que o mediador guie para o sentido correto da exposição pois é comum as pessoas virarem para a direita, que é o sentido contrário das áreas (Piso 1)” (notas de campo, 17 de setembro de 2018).

“Ter atenção aos visitantes idosos ou pessoas com cadeiras de rodas ou com cadeiras de crianças. Estes podem usar o elevador desde que na companhia de um mediador (...)” (notas de campo, 17 de setembro de 2018).

Tal como Martinho (2013) refere, o trabalho do mediador, inserido num serviço educativo, poderá assumir um leque de modalidades. No caso em análise, assume a realização de visitas guiadas, de oficinas, de *workshops*, de *ateliers*, entre outros. Contudo, na altura do estabelecimento do Museu, não existia um serviço educativo e, como tal, não estava planeada a realização de atividades deste tipo<sup>44</sup>. Inclusivamente “não estava prevista uma programação, uma oferta educativa, uma atividade, nada disso. As visitas guiadas sempre estiveram presentes no nosso quotidiano, mas (...) não eram programadas, não tinham tema (...) era uma necessidade que existia para podermos comunicar a exposição” (responsável pelo serviço educativo, comunicação pessoal, maio 2019).

Para colmatar essa necessidade, surgiu a primeira atividade educativa<sup>45</sup> em 2014 destinada ao público infantil. Foi uma oficina criativa, *Histórias de um Rei*, sobre uma das figuras mais importantes para o Clube, Eusébio da Silva Ferreira<sup>46</sup>. Segundo um dos entrevistados,

“Foi o primeiro teste que fizemos, portanto, é a primeira atividade de programação. Foi em simultâneo a primeira atividade para público infantil e

---

<sup>44</sup> Faziam-se então apenas visitas guiadas.

<sup>45</sup> Foi necessário um esforço adicional por parte dos mediadores culturais. Além da assistência ao público, várias vezes saíam de escala (da exposição) para poderem desenvolver atividades educativas (inicialmente para o público infantil).

<sup>46</sup> Nome que, só por si, atrai grupos de adeptos e apaixonados pelo desporto em geral de todas as idades.

correu lindamente. Soubemos logo a seguir que queríamos fazer mais e que fazia todo o sentido.” (responsável pelo serviço educativo, comunicação pessoal, maio 2019).

Devido à dificuldade de criar, comunicar, organizar e realizar as atividades inseridas na programação do Museu<sup>47</sup>, por falta de mediadores que trabalhassem exclusivamente na programação, foi criado o serviço educativo. Num processo bastante gradual, alguns dos mediadores que exerciam o seu trabalho diretamente com o público, na exposição, começaram a exercer funções em *backoffice*<sup>48</sup> a partir de 2017, como referiu um dos inquiridos:

“Outra dificuldade que nós sentíamos, era o facto de não termos (...) muito tempo. Como nós eramos mediadores culturais que faziam programação, só depois mais tarde é que criámos um sistema em que podemos preparar tudo com muito mais calma. Temos dias só para pensar sobre a programação, para criar atividades, preparar materiais, testar materiais, preparar o espaço” (responsável pelo serviço educativo, comunicação pessoal, maio 2019).

O principal objetivo desta mudança e do nascimento do serviço educativo foi criar estratégias, para além das comuns visitas guiadas, que promovessem a ligação entre o acervo e o visitante. Com o serviço educativo foi possível desenvolver a programação do Museu. Para a responsável pelo serviço educativo, a programação é “uma forma de mediação cultural” que pretende dar resposta àquela que é a missão do SME: educar, integrar e comunicar. A programação do Museu Benfica - Cosme Damião define-se hoje como sendo o conjunto de atividades que se destinam aos variados públicos interessados no Clube, na sua história, no desporto em geral, na cultura portuguesa e mundial.

Questionada sobre os objetivos da programação, a responsável pelo serviço educativo, afirma que, além de ser uma forma de cumprir a missão do SME, a programação tem também objetivos de garantir um número cada vez maior de visitantes, como foi afirmado numa conversa informal: “ (...) tentamos sempre que a atividade atinja a lotação mínima e obviamente preferimos que atinja sempre a lotação máxima (...) tentamos receber o maior número de pessoas possível em contexto de programação” (comunicação pessoal, maio 2019). No Museu, o objetivo não é ganhar dinheiro, mas sim promover o Museu, o Benfica e comunicar a sua história, pois a “questão financeira não é aquilo que nos move, no que diz respeito à programação” (comunicação pessoal, maio 2019).

A programação é trimestral, ou seja, é organizada e comunicada de três em três meses e, por norma, as temáticas escolhidas para a criação das atividades, remetem para datas especiais

---

<sup>47</sup> Por não existir um mediador responsável pela comunicação do Museu, as atividades não eram atempadamente comunicadas.

<sup>48</sup> No SME designa-se *backoffice* todo o trabalho realizado no escritório do Museu. Um certo número de mediadores passaram a exercer funções exclusivamente neste espaço com horário regular de segunda-feira a sexta-feira. Além de trabalharem na programação, exerciam também atividades administrativas (atendimento ao público via *e-mail* e chamada telefónica). Além da construção do serviço educativo, também os mediadores que, por norma, faziam algum trabalho de comunicação (gestão das redes sociais, principalmente) passaram a exercer funções no escritório.

relacionadas com a história do Clube<sup>49</sup>, com a atualidade do Clube, com o calendário museológico<sup>50</sup> e com efemérides regulares<sup>51</sup>. Todavia, a criação de atividades não depende apenas destas datas<sup>52</sup>.

A escolha de uma programação trimestral relaciona-se com o calendário de jogos do SL Benfica<sup>53</sup>. Tratando-se de um museu desportivo, é importante conhecer a agenda do Clube de forma a escolher os dias mais indicados para as atividades. Quando se procede à comunicação de determinada iniciativa, divulga-se uma data, um horário e outras informações.

A programação é comunicada através de várias fontes, de entre as quais, em folheto que é publicado a cada três meses e que apresenta todas as iniciativas que irão decorrer nesse período; em cartazes colados em determinados locais do Estádio do SL Benfica; nas redes sociais do Museu (*Facebook* e de *Instagram*); na *newsletter* do Museu, enviada pontualmente aos subscritores; e no *website* do Museu (e eventualmente no do SL Benfica). Os meios de comunicação do SL Benfica também publicitam a programação, nomeadamente a BTV (canal oficial do Clube), o Jornal *O Benfica* e as redes sociais do Clube (*Facebook* e *Instagram*). Além desta comunicação interna, também os meios externos são importantes fontes de publicidade. Refiro-me, por exemplo, a plataformas *online* como a *Pumpink* (que apresenta serviços disponíveis, sugestões e dicas de atividades para famílias) ou a *Time Out* (guia *online* de Lisboa com propostas e sugestões de atividades, restaurantes, eventos, entre outros); a jornais e revistas, como *A Bola*; entre outros meios.

Nas atividades que observei e através da entrevista realizada à responsável pelo serviço educativo, percebi que são os próprios mediadores a organizar e realizar as atividades de programação, ao contrário de outras instituições museológicas que distinguem o trabalho do serviço educativo (que agiliza as atividades) e o de mediação cultural (guias da exposição):

“(...) as pessoas que recebem o público todos os dias, que mais comunicam com o público, que melhor conhecem o público, são as pessoas que depois desenvolvem as propostas para esse público” (responsável pelo serviço educativo, comunicação pessoal, maio 2019).

No Museu, trabalham 18 profissionais, sendo que 16 são mediadores culturais. Ao longo do estágio, apercebi-me da diversidade ao nível das habilitações literárias dos elementos desta equipa.

---

<sup>49</sup> Com atividades como o Passeio Guiado *Lisboa e Benfica* (programação do trimestre janeiro a março, 2019) ou a visita guiada *Cosme Damião* (programação do trimestre outubro a dezembro, 2017).

<sup>50</sup> Com iniciativas como a visita guiada *Património e Paisagem Rural* (programação do trimestre abril a junho, 2019), que celebrou o Dia Internacional dos Monumentos e Sítios ou a *Noite Europeia dos Museus* (programação do trimestre abril a junho, 2019), devido à comemoração do Dia Internacional dos Museus.

<sup>51</sup> Como a visita-jogo *O Melhor Pai do Mundo* (dedicado ao dia do pai) ou a oficina criativa de Carnaval *Craques do Disfarce* (programação trimestral de janeiro a março, 2019).

<sup>52</sup> Por exemplo, a conversa *Desporto no Feminino - Que Futuro?* ou a visita guiada para público com deficiência visual (programação trimestral janeiro a março, 2019).

<sup>53</sup> O calendário de jogos é conhecido no início de cada época desportiva. Porém, sofre, regularmente, alterações. Por esse motivo, um dos inquiridos afirmou o seguinte: “ainda hoje temos de manter uma nota (...) porque às vezes os dias mudam ou às vezes a programação sai e sabemos que há jogo naquele fim de semana mas não sabemos se é no sábado ou no domingo nem a que horas é e portanto é comum também nas nossas comunicações em folhetos ou em cartazes termos uma nota: atenção de se o jogo for neste dia (...) a atividade pode ser alterada para outra data (...)” (responsável pelo serviço educativo, comunicação pessoal, maio 2019).

Estes possuem licenciaturas que vão desde Ciências da Cultura, a Turismo, Design e História.<sup>54</sup> Este é um aspeto importante e que dá diversidade à forma como se comunica com o público e na criação de atividades de programação. Mendes (2013) e Martinho (2013) referem que, habitualmente, os mediadores culturais apresentam qualificações no âmbito da educação<sup>55</sup>. Porém, os mediadores do Museu em análise apresentam competências que Mendes (2013) considera como essenciais para o trabalho num espaço museológico: têm elevado conhecimento sobre a história do Clube, ou seja, do acervo; têm qualificações de museologia; têm capacidades comunicativas elevadas; são gestores e trabalham em horas extras, assim que necessário<sup>56</sup>. Além do mais, possuem conhecimento ao nível de técnicas pedagógicas e educativas, principalmente aqueles que, regularmente, realizam as atividades de programação.

Além da programação trimestral, o Museu Benfica escolheu comunicar a sua programação através de uma outra estratégia: a oferta educativa, destinada ao público escolar. Esta estratégia inclui um conjunto de atividades que vai ao encontro do que é o currículo escolar de cada ciclo de ensino: do pré-escolar ao ensino secundário<sup>57</sup>. Tal como afirma a responsável pelo serviço educativo, o Museu optou “por fazer oferta educativa [que] não deixa de ser programação e a programação não deixa de ser oferta educativa”. Acrescentou ainda o seguinte:

“Há museus que não têm isso separado, está tudo junto e dentro da programação as escolas são apenas mais um público-alvo - mais um como são as famílias, como são crianças, como são os surdos, (...)” (responsável pelo serviço educativo, comunicação pessoal, maio 2019).

Atualmente, o serviço educativo é o serviço responsável pela concretização destas atividades de programação e da oferta educativa. Sendo relativamente recente, está em crescimento. Apesar das iniciativas realizadas desde 2013, existem públicos que ainda não têm sido participantes privilegiados da programação levada a cabo, como, por exemplo, o público sénior.

### 3.1. Planeamento da programação

Tendo em consideração as perspetivas de Barbier (1993), Guerra (2002) e Santos (2011), a programação do Museu Benfica é um projeto de ação. Define-se projeto de ação como uma ideia que se pretende transformar em ato. A programação segue, exatamente, essa lógica: é um conjunto de ideias

---

<sup>54</sup> Esta diversidade de qualificações vai ao encontro do que Martinho (2013), Coutinho (2009) e Gomes e Cazelli (2016) referem. Os autores admitem que os mediadores possuem formação superior a nível das artes visuais, da história de arte, *design*, etc.

<sup>55</sup> Curiosamente, não existe, até à data, nenhum mediador da área da educação.

<sup>56</sup> Em dias de competições nacionais de futebol no Estádio do SL Benfica, o Museu encerra à hora de início da partida. Por esse motivo, quando os jogos iniciam mais tarde do que a hora habitual de encerramento, os mediadores trabalham horas extras. Aplica-se também em dias de atividades fora do Museu ou iniciativas pós-laborais.

<sup>57</sup> Durante o período de estágio, no início do ano letivo 2018/19, foi organizada, em outubro, uma sessão de apresentação da nova oferta educativa que iniciou em 2018 e terminará no ano letivo 2020/2021. Teve como objetivo dar a conhecer as atividades aos professores, educadores e diretores de estabelecimentos de ensino da cidade de Lisboa.



que, através dos meios necessários, se transforma numa ação no domínio da educação não formal. Esta ação educativa pode estar representada em várias vertentes (visita guiada, oficina criativa, debate, etc.).

Para tal, recorre-se ao planeamento, que consiste em conceber ações futuras que serão realizadas pelos atores, em função dos objetivos (Santos, 2011). No capítulo anterior, é possível perceber as várias perspetivas dos autores quanto ao processo e quanto às etapas de um planeamento. No caso da programação do Museu, considero que se enquadra no que Barbier (1993) propõe quanto às etapas de planeamento: a conceção, ou seja, a determinação de objetivos da ação; a realização que pressupõe a planificação (ou plano de ação) e a elaboração da ação; e o processo de avaliar a ação (avaliação interna e externa).

Para dar resposta à questão inicial, “como se concebe, desenvolve e se avalia a programação do Museu Benfica - Cosme Damião”, e às respetivas questões de investigação, apresentadas no quadro I, centrei o meu estudo em três etapas que compõem o planeamento da programação.

Tendo em conta a análise teórica do capítulo anterior e as informações recolhidas, através da observação e entrevistas, é possível, numa primeira fase, compreender como se processa o diagnóstico e análise de necessidades do planeamento da programação, bem como a definição de objetivos e competências. Seguidamente, analiso a forma como se desenha a proposta da programação e das suas atividades, como se mobilizam os recursos (humanos, financeiros e materiais) e como se definem critérios para a escolha das atividades. Finalmente, abordo o processo de avaliação da programação e das suas iniciativas.

### **3.1.1. Diagnóstico e análise de necessidades**

No Museu Benfica, o diagnóstico de necessidades não é cumprido linearmente, como é proposto pelos autores no capítulo anterior. Contudo, existem estratégias que permitem conhecer as dificuldades, os interesses, as motivações e as necessidades não só do participante como também dos responsáveis pela execução da ação, (que neste caso são os mediadores culturais que trabalham na programação) e dos decisores (que será a coordenação do SME).

Um dos objetivos para a programação é o trabalho com públicos que, por norma, não visitam o Museu. Pretende-se chegar a estas pessoas através de estratégias e dinâmicas que, de alguma forma, intervenham na aprendizagem e inclusão dos indivíduos. Assim, foi criado um grupo de trabalho, composto por sete mediadores culturais com o objetivo de conceber projetos para a comunidade em geral e para os adultos idosos<sup>58</sup>. Para tal, o diagnóstico e a análise de necessidades é um meio útil e

---

<sup>58</sup> A comunidade em geral pressupõe a população das três freguesias que rodeiam o Estádio do Sport Lisboa e Benfica: São Domingos de Benfica, Carnide e Benfica. Este projeto para a comunidade em geral e adultos mais idosos não está inserido na programação trimestral do Museu.

eficaz que será importante para a estruturação das respetivas atividades, tendo em conta os interesses desses públicos.

Tive a oportunidade de assistir a algumas reuniões deste grupo de trabalho e percebi que, numa fase inicial, pretendia-se elaborar uma pesquisa, através de *websites* e de livros, sobre as três freguesias que rodeiam o Estádio do Sport Lisboa e Benfica<sup>59</sup>. Para os mediadores é importante conhecer a realidade histórica e demográfica de forma a preparar a próxima fase: o contacto direto com os residentes de cada junta de freguesia. Por esse motivo, este momento vai ao encontro da primeira etapa do diagnóstico de necessidades: o pré-diagnóstico.

No momento do estágio que desenvolvi, o projeto estava numa fase embrionária e encontrava-se na fase de pré-diagnóstico. Porém, era intenção do grupo de trabalho voltar a reunir-se de forma a apresentar e discutir os resultados da pesquisa. Após a análise dos resultados, serão contactados os responsáveis dos pelouros das juntas de freguesia que mais se adequam ao pretendido. O objetivo deste encontro será perceber quais são, efetivamente, as necessidades sentidas na população de cada freguesia, tendo em conta a pesquisa realizada anteriormente. A intenção é também perceber quais as instituições que dão resposta a essas necessidades e apresentar as propostas que a equipa acredita serem as mais adequadas para determinado público (notas de campo, 14 de março de 2019). Por esta razão, entendo que esta etapa corresponde ao que Guerra (2002) define como diagnóstico.

Relativamente à hierarquização das necessidades e definição de soluções, a última fase, não foi possível recolher informações sobre como o grupo procederá, uma vez que no momento do estágio o projeto ainda estava numa fase inicial.

Este projeto é o exemplo mais claro da aplicação do diagnóstico e análise de necessidades que observei. A responsável pelo serviço educativo (comunicação pessoal, maio 2019) afirmou que

“(...) nós, antes de partirmos para a criação da atividade, da criação do projeto, do contacto com as juntas de freguesia, estamos a pensar o que é aquela junta de freguesia, quem compõe aquela junta de freguesia, quais são as pessoas, quais são as instituições, quais são as fragilidades, quais são as valências e, portanto, claro que percebemos que há uma população muito envelhecida de uma determinada freguesia, talvez uma necessidade seja trabalhar com essa população.”

Quanto aos instrumentos utilizados para a análise das necessidades das restantes atividades de programação, a responsável inquirida indicou dois: os questionários de satisfação entregues aos participantes no final de cada atividade programada e o balanço anual da programação.

---

<sup>59</sup> Pesquisa sobre o contexto histórico, demográfico e geográfico.

O questionário de satisfação<sup>60</sup> é considerado um instrumento de diagnóstico de necessidades. Esta técnica aplica-se “(...) depois da atividade terminar mas que vai influenciar as atividades seguintes com base num feedback dos visitantes. Podemos sempre melhorar ou ter ideias que até à data não nos tinham ocorrido” (responsável pelo serviço educativo, comunicação pessoal, maio 2019).

Quanto ao balanço anual da programação trimestral, a responsável referiu que se recorria ao diagnóstico de necessidades através de uma análise da programação no final de todos os anos<sup>61</sup>. O objetivo desta análise era apresentar os resultados à Direção de Património e à própria equipa do SME e compreender o que

“correu melhor, o que correu pior, a que públicos queremos chegar e aos quais ainda não chegámos com tanto sucesso como gostaríamos e portanto pode ser uma necessidade e efetivamente trabalhar mais um determinado público, renovar a oferta, isso é sempre uma necessidade, renovar a oferta e ter sempre algo novo e interessante para oferecer às pessoas” (responsável pelo serviço educativo, comunicação pessoal, maio 2019)

Resultam da análise de necessidades competências a desenvolver, no quadro de atividades e dinâmicas organizadas com determinados objetivos. Estas competências alteram-se de atividade para atividade, pois dependem dos objetivos da programação. Sendo a programação um projeto de ação que visa a transformação de ideias em conjuntos de ações educativas reais, o objetivo principal é criar estratégias e métodos que permitam “comunicar a história do Sport Lisboa e Benfica de uma forma educativa, divertida, dinâmica... cumprindo o que é o nosso papel (...)” (responsável pelo serviço educativo, comunicação pessoal, maio 2019). Ou seja, criar procedimentos educativos que possibilitem a aquisição e desenvolvimento de competências relacionadas com as diversas temáticas apresentadas no Museu<sup>62</sup>.

“As nossas atividades têm sempre uma vertente educativa, tentamos sempre transmitir algo sobre o Clube, sobre o Museu, algo que seja importante para aquela que é, no caso das crianças sobretudo, a construção do indivíduo que daqui a uns tempos vai andar pela sociedade e tomar decisões e a contribuir ativamente”(responsável pelo serviço educativo, comunicação pessoal, maio 2019).

Cada atividade apresenta temáticas e objetivos distintos. Quando questionada sobre os objetivos da programação para cada atividade, a responsável pelo serviço educativo admitiu que as atividades não tinham de ser exclusivamente divertidas, pois podiam ser “também pedagógicas e

---

<sup>60</sup> O questionário referido, aplicado aos participantes no final de cada atividade de programação, é um instrumento de avaliação. Porém, a responsável pelo serviço educativo considera-o, também, como método de recolha de informação para o diagnóstico e análise de necessidades.

<sup>61</sup> De momento ano civil. Porém pretende-se, futuramente, começar a analisar a programação por época desportiva.

<sup>62</sup> Competências relacionadas com a história do Clube, com a cultural portuguesa e mundial, com o desporto em geral, com os valores desportivos, entre outros.

educativas, sempre com um objetivo”. É o caso das atividades para alunos em que o objetivo não é apenas comunicar a história do SL Benfica. Pretende-se relacionar a história do Clube com os conteúdos programáticos dos ciclos de ensino que determinado público infantil frequenta<sup>63</sup>.

O público adulto é o mais conhecedor da história do desporto e do Benfica e para este definem-se objetivos mais concretos que aprofundem temas mais específicos da história do Clube. Assim, os objetivos são definidos de acordo com o tipo de público que se pretende trabalhar e com os interesses demonstrados pelos próprios. Por vezes, os objetivos são definidos no início das dinâmicas. É o caso das visitas guiadas em que o visitante pode escolher as temáticas que pretende desenvolver momentos antes da visita começar.

Exemplifico com a oficina criativa de Natal *Imaginar a Vermelho e Branco*<sup>64</sup>, que é uma das atividades de programação destinadas às famílias com crianças dos 6 aos 12 anos. Pretende-se, através desta ação, comunicar, educar e integrar estas famílias naquilo que é, essencialmente, o Museu e a história do Clube (missão do SME). Esta finalidade geral apenas é atingida com o auxílio dos objetivos específicos, que, neste caso, se traduzem em dinâmicas divertidas e pedagógicas que visam estimular os laços entre as famílias benfiquistas, como é o caso desta oficina criativa. Por sua vez, esta atividade contém também determinados objetivos: explorar o Museu e conhecer o passado e presente da história do Clube, dando “asas” à criatividade através da criação de decorações de Natal.

Sucintamente, a programação do Museu Benfica - Cosme Damião, que surge como meio para responder à missão do departamento, integra atividades criadas para os mais diversos públicos. Com fim a fidelizar e captar novos públicos, o recurso a instrumentos e métodos de diagnóstico e análise de necessidades é um fator crucial para estruturar planos e iniciativas que comportem os interesses, motivações e necessidades dos participantes. Não seguindo rigorosamente as etapas que pressupõem o diagnóstico e a análise de necessidades, o serviço educativo compreende a importância deste método e utiliza-o para a criação de determinadas iniciativas. A partir deste processo definem-se objetivos e consequentemente competências para cada atividade a realizar.

Futuramente, o SME, de forma a chegar mais próximo das pessoas, pretende desenvolver questionários para “(...) participantes de atividades mais assíduos para que sejam os próprios a manifestarem o seu interesse pela programação e darem sugestões de atividades que queiram que o Museu desenvolva” (notas de campo 22 de fevereiro de 2019). Esta poderá ser uma outra estratégia de diagnóstico de necessidades, pois a partir desta análise será possível perceber quais são as necessidades sentidas por quem participa regularmente nas atividades.

---

<sup>63</sup> Apresenta o seguinte exemplo: “ (...) pegar na águia do Benfica e partir dela para falar sobre as aves, sobre os vários tipos de animais, sobre as espécies em perigo, o que é elas comem, como se chama o cientista que estuda as aves, é um exemplo. E, portanto, eles vão aprender, não só sobre o Clube, mas sobre algo que será importante para o seu dia-a-dia, para a aplicar na aprendizagem que todos nós temos de fazer.” (responsável pelo serviço educativo, comunicação pessoal, maio 2019).

<sup>64</sup> Atividade que visa conhecer o passado e o presente do Clube e transmitir a mística benfiquista. Para isso, as famílias são convidadas a explorar o Museu e a criarem decorações natalícias.

### 3.1.2. Plano e realização das atividades de programação

Definidas as necessidades e objetivos, é possível proceder ao plano das atividades de programação. Planear uma atividade é um processo complexo que deve ser realizado com antecedência<sup>65</sup> e no Museu a construção de determinada iniciativa passa por cinco importantes fases: a construção do plano de ação; a divulgação, nomeadamente no folheto de programação trimestral, nas redes sociais do Museu e do Clube, entre outros; a preparação dos recursos (materiais, espaços, parceiros, etc.) e da logística; a gestão das inscrições; a realização e a pós produção (não necessariamente nesta ordem).

Referi anteriormente que as atividades de programação são realizadas, exceto em alguns casos<sup>66</sup>, pelos mediadores culturais. Estes apresentam propostas fundamentadas e estruturadas<sup>67</sup> que, uma vez aceites, são os próprios a desenvolver e a preparar o que é necessário para colocar em prática na atividade<sup>68</sup>.

A escolha das atividades depende essencialmente do público. Por norma, quando se pretende trabalhar com o público infantil, atividades como oficinas criativas ou visitas-jogo são as mais frequentes no Museu Benfica. No entanto, pode haver o caso de uma atividade ser adaptável a vários públicos.

“(...) eu diria também que para cada público, haverá formatos mais adequados (...) por vezes podes pensar numa oficina criativa que é mais para miúdos, mas se calhar um público sénior também se pode entusiasmar de igual maneira.” (responsável pelo serviço educativo, comunicação pessoal, maio 2019)

A escolha das atividades depende também do balanço anual, que aprofundarei mais adiante, e dos objetivos da programação. Com este balanço é possível perceber quais as atividades realizadas e quais tiveram ou não sucesso.

“Nós tentamos (...) ter diversidade. Depois, com o balanço anual que começámos a fazer da programação, começámos a perceber que havia tipos de atividade mais comuns do que outros e tentamos também procurar um equilíbrio.” (comunicação pessoal, maio 2019)

Ou seja, tal como perspetiva o IQF (2014), as atividades são determinadas segundo aspetos como: a) a natureza de competências a adquirir (ao nível da história do Clube e do país, através de

---

<sup>65</sup> Planear com um ano de antecedência poderá melhorar a qualidade do planeamento, pois, além de haver mais tempo para pensar e elaborar as ideias, é mais fácil para a gestão das saídas de escala dos mediadores (quando o mediador está a elaborar tarefas fora do posto da exposição permanente).

<sup>66</sup> A realização das atividades de programação do Museu não são da exclusiva responsabilidade do SME. Os restantes departamentos do Património Cultural poderão conceber e desenvolver atividades, como é o caso dos Bastidores do Património (atividade que implica visitas guiadas ao Departamento Reserva, Conservação e Restauro e ao Centro de Documentação e Informação).

<sup>67</sup> Todas as ideias deverão constar num documento *Microsoft Word* e colocadas numa pasta partilhada, acessível a todos os profissionais do Museu.

<sup>68</sup> Poderá haver também o caso de atividades que celebrem datas importantes para as quais existe já um plano de ação pré-definido para a dinâmica.

visitas e passeios guiados; a transmissão dos valores do SL Benfica e do desporto em geral com as tertúlias e *peddy-papers*, entre outros); b) as características do público destinatário (adultos, crianças, famílias, sócios, etc.); c) os recursos disponíveis afetos à iniciativa (escolhem-se, também, de acordo com a disponibilidade, especialmente no caso dos recursos humanos e materiais).

As atividades de programação são pensadas no início do trimestre anterior ao trimestre em questão. A responsável pelo serviço educativo recolhe todas as propostas dos mediadores culturais (que são colocadas na pasta partilhada mencionada anteriormente ou entregues diretamente), analisa-as e decide se são ou não exequíveis (se fazem sentido e se vão ao encontro daquilo que é a missão do SME e do Clube) e se são ou não possíveis de realizar nas datas sugeridas. Caso sejam, terá de apresentar as ideias ao coordenador do SME que autorizará ou não a realização das iniciativas.

“(...) o mediador poderá sempre apresentar propostas, devidamente fundamentadas e estruturadas. Tem de fazer sentido para aquela que é a missão do próprio Clube, do próprio Museu e do nosso Serviço de Mediação e Educação, portanto, apresentar propostas (...) uma vez aceites, desenvolvê-las, preparar tudo para implementar a atividade e assim contribuir para a programação.” (responsável pelo serviço educativo, comunicação pessoal, maio 2019)

Estas iniciativas podem apresentar vários formatos. Durante o período de estágio, tive a oportunidade de observar e participar na realização de algumas. Tive, também, a meu cargo a tarefa de construir um catálogo com todas as atividades que aconteceram desde a abertura do Museu até à data de fim de estágio.

De entre as atividades que assisti, destaco as seguintes:

- Oficinas criativas: momentos interdisciplinares para crianças, adultos e famílias que visam explorar vários materiais e técnicas e desenvolver a criatividade e as expressões motoras, recorrendo às artes plásticas.

- Passeio guiado: passeio orientado pela cidade de Lisboa com o objetivo de visitar os locais míticos e emblemáticos da história do SL Benfica.

- *Peddy-Paper*: percurso para crianças e/ou adultos com questões e tarefas associadas à exposição permanente do Museu. É uma atividade lúdica e ligada à aquisição de conhecimentos, não só da história do Clube como do país e do mundo.

- Tertúlia: reunião entre adeptos do desporto e/ou do Clube com o objetivo de discutir e conversar sobre vários temas e assuntos.

- Visitas guiadas: visitas organizadas e orientadas por mediadores culturais com o objetivo de apresentar as áreas temáticas da exposição permanente ou temporárias.

- Apresentações: apresentações de determinadas áreas temáticas da exposição permanente ou temporária, realizadas pelos mediadores culturais. Pode também consistir na apresentação de algum projeto específico a professores, educadores ou interessados (notas de campo, 14 de fevereiro de 2019).

Meignant (1999) aponta vários modelos de organização e estratégias pedagógicas que se adequam à proposta de ação pré-concebida. Considero, tendo em conta a sua perspetiva, que o método afirmativo “A Exposição” se enquadra em algumas das atividades que se desenvolvem no âmbito da programação, como as visitas guiadas, os passeios guiados e as apresentações. Tal como estas, o modelo caracteriza-se por ser uma apresentação a um determinado grupo mais ou menos numeroso que pretende adquirir conhecimentos. Os participantes podem levantar questões e desenvolver um debate com o mediador. Nestas atividades, o mediador cultural expõe a informação através da exposição (no caso das visitas guiadas)<sup>69</sup>, dos conteúdos e locais relacionados com o SL Benfica (no caso dos passeios guiados) ou através de apresentações de algo mais específico, relacionado com o Clube ou com o Museu (no caso de apresentações da oferta educativa a professores, diretores e educadores de agrupamentos de escolas).

Também os métodos de grupos, inseridos nos métodos ativos de Meignant (1999), são possíveis de observar em atividades como as tertúlias. Estas são iniciativas que se caracterizam pela discussão e troca de opiniões entre os participantes e os mediadores culturais. Assim, os participantes assumem uma participação ativa no decorrer da experiência e encontram oportunidades para desenvolver o seu sentido crítico num espaço seguro e de partilha.

O mesmo se aplica aos métodos de criatividade. Estes modelos adequam-se às oficinas criativas e ao *peddy paper*, uma vez que se pretende que os participantes recorram à imaginação e criatividade para criar e adquirir conhecimentos de uma forma lúdica e divertida.

Decidido o formato e a data da iniciativa, esta é divulgada no folheto de programação, que mencionei anteriormente. No folheto, cada atividade está apresentada com uma imagem alusiva à iniciativa<sup>70</sup> e com as informações necessárias<sup>71</sup>:

- Data, dia de semana e hora(s). A escolha do dia relaciona-se com vários fatores: o público (tratando-se de um público infantil, as atividades acontecem a um fim de semana ou feriado, por exemplo); o calendário de jogos do SL Benfica (habitualmente não se realizam atividades em dias de jogo no Estádio do Sport Lisboa e Benfica e, em caso de partidas fora de “casa”, o horário da atividade

---

<sup>69</sup> A informação transmitida pode variar de acordo com o público. Existem visitas temáticas entre as quais o visitante pode escolher de acordo com os temas que deseja desenvolver. Por exemplo, se o indivíduo quer conhecer mais sobre as conquistas internacionais do Clube, a visita guiada centrar-se-á nas áreas onde se encontram troféus, jogadores, modalidades ou outros objetos internacionais.

<sup>70</sup> A imagem é escolhida entre a responsável pelo serviço educativo e o responsável da comunicação, sendo depois trabalhada pelo serviço de *design* do Património Cultural (que cria também o folheto).

<sup>71</sup> Além das informações necessárias a transmitir ao interessado, estão também presentes, neste meio de divulgação, informações importantes sobre o horário de funcionamento, os contactos e a morada do Museu.

não pode coincidir com a do jogo); a sazonalidade (não é eficaz realizar um grande volume de atividades no período de verão, uma vez que o número de visitantes aumenta exponencialmente e não existe possibilidade de destacar determinado número de mediadores culturais para a atividade); entre outros.

- Sinopse. Por norma criada pela responsável do serviço educativo, a sinopse tem como objetivo apresentar, resumidamente, a atividade, tendo sempre o cuidado de não revelar aspetos que poderiam comprometer a “surpresa” da dinâmica.

- Duração prevista. A duração prevista de determinada atividade<sup>72</sup>.

- Lotação mínima e máxima. Esta informação depende da atividade, do espaço e da experiência que se tenciona criar<sup>73</sup>. Quando se pretende uma experiência intimista, a lotação terá de ser reduzida, por exemplo. Tal como as atividades infantis, devido às características deste público.

- Preçário. Existem vários fatores a ter em consideração na tomada de decisão sobre o preçário a aplicar. A responsável pelo serviço educativo refere que existem normas estabelecidas para alguns tipos de atividades (o caso das atividades infantis que têm um custo de 4 euros)<sup>74</sup>. Contudo, noutros casos o preço é “avaliado consoante a atividade, os recursos, o objetivo, o espaço.” (responsável pelo serviço educativo, comunicação pessoal, maio 2019).

- Público<sup>75</sup>. A atividade é moldada de acordo com as características e necessidades de cada público.

A partir do momento em que as atividades são divulgadas, o Museu pode começar a receber inscrições. As inscrições são realizadas por contacto telefónico, por *e-mail* ou presencialmente. Para formalizar cada inscrição, são necessárias determinadas informações sobre os interessados. O IQF (2014) apresenta informações que permitem ao educador (neste caso o mediador) perceber as características dos educandos (neste caso os participantes). Como tal, solicitam-se dados como: nome do(s) participante(s), condições de associado<sup>76</sup>, idades, contacto telefónico e de *e-mail*, o meio através do qual teve conhecimento da atividade, entre outros<sup>77</sup>.

---

<sup>72</sup> Por norma, atividades como visitas guiadas, oficinas criativas, visitas-jogo, entre outras, têm duração prevista de 2 horas. Exceto em atividades como o passeio guiado a Lisboa, que pode durar cerca de 8 horas (incluindo almoço e transporte para os locais).

<sup>73</sup> Tratando-se de uma visita guiada, não poderá integrar mais de 25 pessoas. Existem outros casos, como apresentações, debates, colóquios, etc., em que o limite depende da capacidade máxima dos espaços (por exemplo, o auditório do Museu). Contudo, por norma, a maioria das atividades pode integrar, no mínimo, entre 10 e 20 participantes.

<sup>74</sup> Este valor “é o mesmo que pagaria uma criança para visitar o Museu, mas acresce o facto de ter uma atividade e ter o acompanhamento dos mediadores culturais. Sendo que ainda damos 25% de desconto à segunda criança inscrita, à terceira...” (responsável pelo serviço educativo, comunicação pessoal, maio 2019)

<sup>75</sup> Existem outras informações úteis que não destaquei, mas que por vezes são relevantes, conforme a atividade, como: o que inclui (no caso dos passeios guiados ou atividades que pressupõe a visita a outros departamentos); a data limite de inscrição; o local de início (quando as atividades não começam na entrada do Museu); entre outras.

<sup>76</sup> Se são sócios, sócios com *Red Pass* (cartão que garante ao sócio o lugar em todos os jogos) ou não sócios.

<sup>77</sup> Exemplifico com as informações solicitadas numa oficina criativa dedicada ao Dia da Mãe: “Para a inscrição solicitam-se os seguintes dados: nome do adulto/mãe; condição de associado; nome da criança; condição de associado; idade; meio de divulgação através do qual teve conhecimento da atividade; *e-mail*; contactos do adulto; observações” (notas de campo, 18 de abril de 2019).



A partir daqui, os mediadores responsáveis pela realização da iniciativa<sup>78</sup> terão de construir o seu plano de ação (usualmente tratado por planeamento)<sup>79</sup>. Tal como indica Guerra (2002), o plano de ação tem como objetivo detalhar o que se pretende fazer, quando, quem é o responsável por determinada tarefa e que recursos são necessários. Assim, o plano que, habitualmente se constrói para cada atividade de programação é composto, essencialmente, por três partes: as informações úteis sobre a atividade; o plano de ação do dia; e a lista de materiais a utilizar<sup>80</sup>.

Na primeira parte do documento encontram-se as informações úteis descritas acima (data e dia de semana, hora(s), sinopse, duração prevista, lotação mínima e máxima, preçário, público-alvo, e outros caso seja necessário)<sup>81</sup>. Seguidamente constrói-se o plano detalhado para o dia em questão. No plano, incluem-se os mediadores que irão realizar e acompanhar a atividade, bem como o percurso a efetuar ao longo da exposição e/ou de outros locais<sup>82</sup>. Cada fase da atividade apresenta uma duração. Exemplifico a quinta fase do planeamento da oficina criativa *Diabinhos Vermelhos* (3.ª Edição)<sup>83</sup>:

“5. As mediadoras contam uma história de terror, cujo final fica em aberto... Enquanto uma mediadora lê (ou controla o som), a outra manipula as sombras, recorrendo ao teatrinho grande (10 minutos). Idealmente, será gravado um áudio com o conto e alguns sons aterrorizadores. O áudio será editado através do programa *Audacity*. Caso esta primeira opção não seja possível, procede-se à leitura do conto (com microfone) e, através das colunas do auditório, reproduzem-se os sons.” (Documento cedido pelo Museu Benfica - Cosme Damião).

A acompanhar as indicações de cada área, estão também pequenas explicações e imagens sobre os conteúdos a transmitir. No final, por norma, encontram-se, se for justificado, imagens e instruções de como realizar a dinâmica inserida na atividade<sup>84</sup>.

A terceira parte do planeamento pressupõe a lista dos recursos necessários, nomeadamente dos materiais. Aqui podem-se encontrar todos os materiais necessários para a concretização da

---

<sup>78</sup> A partir do momento em que se sabe que a atividade irá, efetivamente, realizar-se, são atribuídos aos mediadores culturais dias em *backoffice* para trabalharem, apenas, nas atividades ou nos projetos.

<sup>79</sup> Ou plano de atividades, segundo Guerra (2002).

<sup>80</sup> Nem sempre os planeamentos seguem esta estrutura, pois a sua construção depende das atividades e dos mediadores que a realizam. Refiro-me apenas aos planeamentos a que tive acesso e que correspondem a iniciativas para o público infantil.

<sup>81</sup> Considero importante a presença destas indicações para que o mediador e a responsável pelo serviço educativo se organizem, pois, caso necessitem de uma informação, poderão encontrá-la facilmente no documento.

<sup>82</sup> Habitualmente, as atividades pressupõem a visita guiada à exposição permanente e à temporária (se for o caso). Uma visita guiada completa (que passa por todas as áreas temáticas) e generalizada em termos de tema tem duração de 1 hora e 30 minutos a 2 horas. Por esse motivo, as visitas que estão incluídas nas atividades são mais curtas e focam-se em temas específicos. Como tal, no plano, estão presentes algumas descrições das áreas a apresentar na visita e o que se deve abordar em cada uma delas.

<sup>83</sup> Esta foi a primeira atividade de programação que acompanhei: “Na oficina criativa *Diabinhos Vermelhos*, a minha principal função foi acompanhar e auxiliar assim que necessário e tirar fotografias (apenas a quem tem autorização para tal). Foram 10 crianças (limite mínimo)” (notas de campo 28 de outubro de 2018).

<sup>84</sup> No caso das oficinas criativas, que implicam a criação de algo relacionado com a ocasião e com o que foi explorado na visita guiada, é essencial que se apresente às crianças e adultos um modelo daquilo que é suposto realizarem, sendo que há sempre espaço para as pessoas exercitarem a sua criatividade e testarem novas abordagens.

atividade, nomeadamente os que existem no Museu<sup>85</sup>, os que devem ser comprados, os que devem ser pedidos a outros departamentos do SL Benfica e os que são criados pela *designer* da Direção Comercial e de Marketing do Clube, alocada ao Património Cultural do Benfica.

É importante referir que a maior parte dos materiais utilizados nas dinâmicas (papéis diversos, canetas e lápis, colantes, etc.) são reciclados ou reaproveitados<sup>86</sup>:

“(...) os materiais que nós usávamos eram materiais que encontrávamos, aqueles que o próprio Benfica fornecia, de coisas do Estádio, que podíamos utilizar; coisas compradas; coisas que trazíamos de casa, por exemplo, coisas que podíamos reciclar, como os rolos de papel higiénico ou as tampas quando sabíamos que havia essa necessidade e comunicávamos à equipa e todos conseguiam trazer para as atividades.” (responsável pelo serviço educativo, comunicação pessoal, maio de 2019)

A escolha dos materiais depende do tipo de atividade a concretizar. O serviço educativo, quando planeia determinada iniciativa, tem em conta aspetos como:

- A natureza dos conteúdos de aprendizagem: caso se trate do passeio guiado, por exemplo, é útil o recurso a mapas dos locais a visitar e fotografias que retratam o local nos anos passados;
- As características e dimensão do público: no caso de uma visita-jogo com crianças, a utilização de cartazes que apresentem os elementos que constituem uma taça, podem ser materiais que despertem a atenção do público;
- A dimensão do público: tratando-se de uma apresentação ou tertúlia, por exemplo, os materiais a utilizar serão, principalmente, os visuais projetáveis e os audiovisuais, como o projetor, computador, simulador, etc.
- A disponibilidade dos recursos: a realização da atividade depende da disponibilidade dos materiais. Atividades como oficinas criativas não se realizam se não existirem materiais (como lápis e canetas de cor, cartolinas, tesouras, etc.).

Esta decisão a nível de materiais vai ao encontro da perspetiva do IQF (2014).

Poderá estar presente, também, uma referência aos recursos financeiros. A responsável pelo serviço educativo afirma que não existe um orçamento que oriente, ao nível financeiro, o trabalho dos mediadores. Esta é uma das dificuldades sentidas pelo serviço educativo, uma vez que

---

<sup>85</sup> Existem no Museu duas salas onde se guardam todo o tipo de materiais necessários para as atividades de programação e de oferta educativa.

<sup>86</sup> O SL Benfica tem um Eco ponto, onde é colocado tudo o que é reciclável. Os dias seguintes a jogos ou eventos no Estádio da Luz são os mais propícios para encontrar materiais que podem ainda ser úteis nas atividades do Museu (cartazes de apoio ao Clube e jogadores, bandeiras, entre outros).

“ (...) vemos atividade a atividade, quais serão os custos, se vamos cobrir os custos com o dinheiro que vamos obter com as inscrições e, portanto, seria a meu ver mais útil ter um orçamento que nos permitisse trabalhar (...) nem que fosse para o trimestre, ou mesmo para o ano inteiro (...)” (responsável pelo serviço educativo, comunicação pessoal, maio de 2019)

Este plano de ação segue a linha de pensamento de Guerra (2002) que descreve detalhadamente o que deve ser feito (receber os participantes à entrada do Museu, apresentar determinadas áreas, etc.), onde deve ser feito (na exposição, no auditório, no Estádio ou noutros locais), quando deve ser feito (datas e horas das atividades) e como deve ser feito (as visitas, dinâmicas, etc.).

Com os materiais disponíveis, os mediadores testam as dinâmicas para os participantes antes das atividades. Exemplifico com as seguintes fotografias que representam o processo de pintura do emblema do Clube em gesso<sup>87</sup>. Este material foi adquirido, preparado e utilizado numa atividade que envolveu o público cego e amblópe.

**Ilustração 2:** Pintura do emblema do Clube em gesso



**Ilustração 1:** Pintura do emblema do Clube em gesso



Além dos meios materiais e dos recursos humanos (os mediadores culturais), também os parceiros que trabalham com o SME são importantes para o sucesso da programação.

Ao nível de acessibilidade, o SME tem parceria com entidades como a ACAPO (Associação de Cegos e Amblíopes de Portugal) e a APS (Associação Portuguesa de Surdos):

<sup>87</sup> Neste caso, os materiais necessários foram as tintas, o emblema em gesso, jornais antigos, pincéis, jarro com água e marcadores. O relevo do gesso permite ao público com deficiência visual, através do tato, perceber como é constituído o emblema do Sport Lisboa e Benfica. Além do mais, algumas pessoas conseguem perceber cores e por esse motivo, optou-se por pintar o emblema.

“(...) hoje trabalhamos com a ACAPO e com a APS muito diretamente, temos protocolos, parcerias diretas com estas instituições, uma para cegos, outra para surdos que são as maiores instituições do país e isso é importante (...) estas instituições não têm parcerias com muita gente e isso foi importante para nós (...) sobretudo porque acho que dá valor ao trabalho que aqui é feito, o que é motivador para as pessoas que aqui trabalham” (coordenador do SME, comunicação pessoal, dezembro 2018).

Através da parceria com estas duas instituições, foi possível organizar visitas guiadas adaptadas. Não aconteceu nenhuma atividade para o público surdo durante o período de estágio. Porém, colaborei na preparação e realização da primeira atividade (que neste caso foi uma visita guiada) para o público cego e amblíope. A concretização desta visita foi possível graças a um técnico de acessibilidade da ACAPO que, após conhecer o Museu e se reunir com a equipa do SME deu indicações essenciais sobre como criar uma visita guiada para este público. Além do apoio ao nível da construção de guiões e de formação aos mediadores, estas parcerias beneficiam de um preçário especial para sócios das entidades.

Além destas entidades<sup>88</sup>, também a empresa Science4You é parceira do SME. À data, os campos de férias realizados no Museu aconteciam em parceria com esta instituição que se encarregava de uma parte do dia (manhã ou tarde). Desenvolve atividades relacionadas com ciências, matemática, química, etc. O Museu utiliza outra parte do dia para realizar atividades que se relacionam com o desporto e com os conteúdos do museu (notas de campo, 18 de dezembro de 2018)<sup>89</sup>.

Construído o plano de ação da atividade e testados os materiais a utilizar, segue-se a preparação dos espaços e da logística. As iniciativas de programação acontecem, geralmente, no espaço da exposição permanente<sup>90</sup> ou no auditório do Museu<sup>91</sup>. No entanto, existem atividades que, como referi, não acontecem no espaço museológico, como os passeios guiados<sup>92</sup>. Além destes, existem outras atividades que acontecem fora de portas do Museu e do Estádio. Por várias vezes o Museu Benfica é convidado a estar presente em determinados eventos na cidade de Lisboa. Por norma estes eventos são de cariz cultural ou educacional e o serviço educativo desenvolve atividades lúdicas para os públicos em questão (que habitualmente é o público familiar ou escolar). Dou o exemplo da Semana do Passaporte Escolar<sup>93</sup>, no mês de maio de 2019. Neste caso, sendo parceiro, o Museu foi convidado para organizar

---

<sup>88</sup> Existem outras parcerias de cariz institucional e individual que colaboram não só com o Museu, como também com o Sport Lisboa e Benfica

<sup>89</sup> A Science4You organiza também festas de aniversário para crianças no Museu. Além do mais, é também parceira no que toca a materiais pedagógicos, uma vez que já forneceram o serviço educativo com jogos didáticos da marca Science4You.

<sup>90</sup> Como as visitas guiadas, as visitas-jogo, os *peddy paper* e as próprias atividades de oferta educativa.

<sup>91</sup> Quando são atividades com elevado número de participantes, no caso de apresentações, debates, tertúlias, etc. É também o espaço indicado para a realização das dinâmicas das oficinas criativas.

<sup>92</sup> Existe também a possibilidade de a atividade ser realizada em dois locais, como, por exemplo, no caso da oficina criativa da Páscoa que aconteceu no Museu e no Estádio.

<sup>93</sup> O Passaporte Escolar é uma estratégia desenvolvida pela Câmara Municipal de Lisboa (CML) com o objetivo de promover e criar condições para a aquisição de competências e aptidões dos alunos de Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico dos Agrupamentos de Escolas do município de Lisboa. Numa lógica de educação não-formal, a implementação do Passaporte Escolar (em formato documental) faz-se através de visitas a espaços, de participação em atividades, de contacto com profissionais, etc.

atividades no Museu de Lisboa - Palácio Pimenta nos três dias do evento. Foram dias dedicados às famílias e aos alunos do Pré-Escolar e 1.º Ciclo. O Museu marcou presença também em eventos como a Feira do Livro, a Festa do Livro, entre outros.

No que toca à logística, nos dias que antecedem a atividade, é preciso preparar o que é necessário: imprimir vários planeamentos para entregar a cada mediador; imprimir minutas de cedência de direitos de imagem e de autor (opcional para quem participa); preparar os materiais e os espaços; preparar, se assim for o caso, um *coffeebreak*; avisar o departamento de Segurança, se assim for necessário, e a Benfica Official Store<sup>94</sup>.

No dia da atividade, quem realiza e acompanha os participantes deve estar na entrada do Museu ou no ponto de partida (que pode ser o local onde se começam as visitas ao Estádio, por exemplo) momentos antes da hora de início da iniciativa<sup>95</sup>. A atividade realiza-se geralmente conforme o descrito no plano de ação<sup>96</sup>.

Terminada a atividade, segue-se o processo de pós-produção com a entrega e análise dos questionários, que irei abordar mais à frente, e com a arrumação dos materiais e dos espaços.

O planeamento, construído pelo serviço educativo, não se limita à sequência organizada de tarefas, como propõe Guerra (2002). É apenas um documento de auxílio aos mediadores de forma a organizarem e orientarem a atividade. A autora sugere que deve estar presente, além do plano de atividade, o plano de avaliação e o plano de pesquisa-ação. Esses tópicos poderão estar presentes em alguns dos planeamentos.

### **3.1.3. Avaliação das atividades de programação**

As atividades de programação são constituídas por quatro fases: o planeamento, a preparação de recursos materiais, a realização e a pós produção. Esta última pressupõe a arrumação dos espaços e dos materiais utilizados e o momento de avaliação, com a aplicação e posterior análise dos questionários de satisfação.

No Museu Benfica - Cosme Damião dá-se especial atenção à avaliação dos participantes das atividades, como também dos mediadores que contribuíram para a realização das iniciativas.

---

<sup>94</sup> Para efeitos de emissão de bilhetes. O Museu Benfica, estando inserido num clube desportivo, tem de colaborar com os vários departamentos que não estão afetos ao Património Cultural, mas que são também relevantes para o trabalho que se desenvolve. É também por essa razão que o Museu tem a possibilidade de usufruir de visitas ao Estádio, dos Pavilhões desportivos, do apoio de profissionais das diversas áreas e modalidades, etc.

<sup>95</sup> Além de gerir a chegada dos participantes, é, também, quem entrega as minutas de cedência de direitos de imagem e de autor. Para efeitos de comunicação nas redes sociais do Museu Benfica, são tiradas fotografias às atividades. Por vezes, a B TV ou outros meios de comunicação externos (Sport TV, A Bola, entre outros) acompanham as iniciativas e recolhem imagens.

<sup>96</sup> Pode acontecer algum percalço e haver atrasos. Por esse motivo, a atividade pode não seguir exatamente o que está descrito no plano de ação. Este plano, na lógica de Guerra (2002), além de controlar as decisões-chave, permite alterações e flexibilidade de decisões secundárias.

No que toca à avaliação da satisfação das atividades por parte dos participantes, este processo inicia-se a partir do momento em que se lhes entrega um questionário, adaptado ao tipo de público e à atividade em questão. Nem sempre se procedeu desta forma. Como foi afirmado, as primeiras atividades “(...) não faziam uso desse método e portanto, tudo aquilo que tínhamos era um *feedback* imediato oral da pessoa que nos diziam se tinham gostado, se não tinham gostado.” Contudo, para o desenvolvimento da programação e do próprio serviço educativo foi “(...) sendo cada vez mais importante ter um registo escrito, porque permite (...) juntar muitas respostas e retirar daí conclusões mais concretas. Se calhar se muitos visitantes que participam naquela atividade, dizem que faz falta alguma coisa, se calhar temos de começar a pensar nisso.” (responsável pelo serviço educativo, comunicação pessoal, maio de 2019).

Esse registo escrito, obtido através dos questionários, foi criado com o intuito de melhorar a oferta proporcionada aos visitantes e o trabalho dos profissionais do Museu:

“(...) é sempre uma forma de melhorar a nossa oferta, o nosso trabalho e optámos pelo questionário. Tentámos o questionário *online*, percebemos que (...) as pessoas não eram tão recetivas porque o momento já tinha passado, porque o *e-mail* se perde entre outros *e-mails*, então optámos por um questionário físico, em papel, no final de cada atividade, totalmente voluntário e anónimo, mas que pedimos às pessoas para preencher e, por norma, quase todas o preenchem.” (responsável pelo serviço educativo, comunicação pessoal, maio de 2019)

Ao nível da programação, solicita-se aos participantes que avaliem aspetos como a duração da atividade (se foi longa, curta ou adequada), os recursos materiais utilizados (se foram ou não os adequados), a pertinência dos conteúdos, entre outros<sup>97</sup>. Recentemente adotou-se um novo formato nos questionários, e passou-se a avaliar, também, os mediadores, conforme o seu desempenho ao nível do domínio dos conteúdos, da clareza do discurso e da postura física. Esta é uma ferramenta útil que permite ao mediador melhorar o seu desempenho. Além destes fatores, solicitam-se sugestões e a indicação dos pontos fortes e fracos da atividade:

“É tudo, é a duração da atividade, os mediadores culturais, a pertinência da atividade, dos conteúdos. Tudo o que nós poderemos perceber para poder melhorar no futuro é útil para nós. Os próprios recursos materiais, as sugestões para aquela ou para outras atividades, tudo isso para nós é importante.” (responsável pelo serviço educativo, comunicação pessoal, maio de 2019)

---

<sup>97</sup> É importante salientar que os fatores a avaliar dependem do tipo de atividade. Cada questionário é adaptado à iniciativa. Por exemplo, os questionários dos passeios guiados diferem em alguns aspetos dos questionários de uma oficina criativa. São dinâmicas distintas que requerem diferentes recursos e, como tal, a informação neles contida não é usada de igual forma.

Para o público infantil, aplicam-se questionários distintos. Usam-se documentos de leitura fácil, perceptíveis para quem ainda tem dificuldade ou não sabe ler e escrever. Em três questões, percebe-se se a criança gostou ou não da atividade e solicita-se que pinte o *emoji* (a sorrir, mais ou menos ou triste) que caracterize a sua satisfação perante a iniciativa que acabou de realizar.

O momento da avaliação acontece, por norma, como já referi, no final de cada iniciativa<sup>98</sup>. A responsável pelo serviço educativo justifica esta opção, afirmando que “é quando os podemos aplicar para ter dados concretos, para a pessoa poder responder (...)”, ou seja, é na altura em que as pessoas experienciaram

“(...) tudo aquilo que estava idealizado e para poderem dar a sua opinião. Portanto, se a atividade se atrasou, se demorou menos tempo do que deveria, se demorou mais tempo do que devia, se os recursos materiais foram apropriados ou não, se os mediadores culturais foram prestáveis ou não” (responsável pelo serviço educativo, comunicação pessoal, maio de 2019).

Contudo, nem sempre se avalia apenas no final de uma atividade. No caso de projetos de longa duração, como os Campos de Férias, o processo avaliativo é contínuo. Tive a oportunidade de observar e ajudar na organização e na realização do Campo de Férias de Natal de 2018<sup>99</sup>, nomeadamente na construção de um instrumento de avaliação. Pretendia-se que as crianças avaliassem as atividades (apenas as atividades realizadas pelo Museu Benfica) que efetuaram durante cada dia e posteriormente, no final de cada semana, avaliassem o Campo de Férias no seu geral.

“(...) aí já fizemos um questionário por dia: perguntámos no final de cada dia ou durante o dia, muitas vezes, porque só avaliávamos a nossa parte e depois novamente no final de tudo” (responsável pelo serviço educativo, comunicação pessoal, maio de 2019).

Para isso, foram coladas nas paredes da Sala de Exposições Temporárias<sup>100</sup> várias cartolinas onde, numa tabela, se encontram imagens alusivas às atividades realizadas (nas linhas) e *emojis* (nas colunas) que representavam os três estados: contente, mais ou menos e triste. No final de cada dia, as crianças colaram papéis autocolantes (em formato de bola) com cores diferentes de acordo com a sua satisfação perante determinada atividade. No último dia de cada semana, segundo a mesma lógica mas com recurso a uma cartolina de cor diferente<sup>101</sup>, os participantes avaliaram de uma forma mais geral a sua satisfação no Campo de Férias.

---

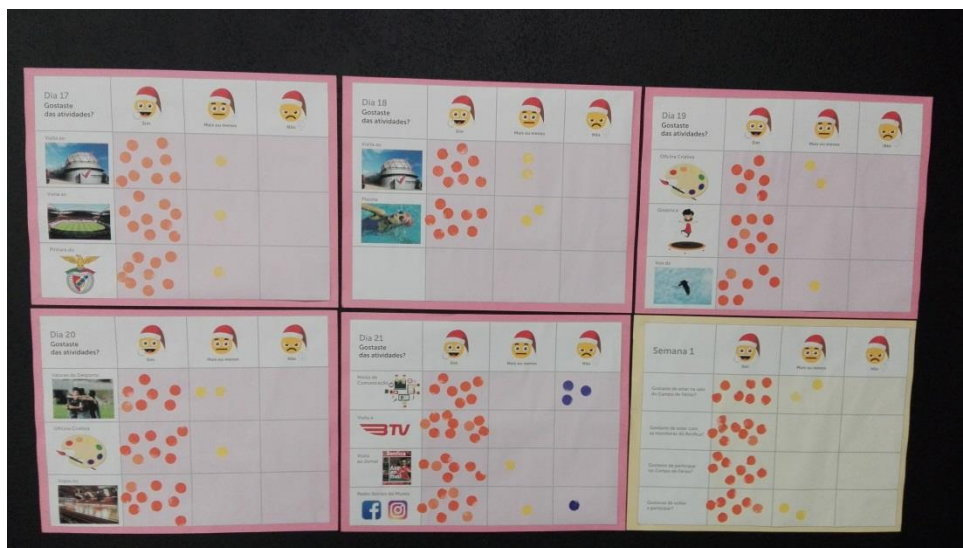
<sup>98</sup> É o último contacto que se tem com o participante.

<sup>99</sup> Realizado com a parceria da Science4You.

<sup>100</sup> Local do Museu onde se realizavam as principais atividades do Campo de Férias.

<sup>101</sup> As cartolinas cor-de-rosa correspondem à avaliação diária e a cartolina em tons bege, à avaliação semanal.

### Ilustração 3: Método avaliativo no Campo de Férias de Natal



“De uma forma geral, os campos de férias correram muito bem. Foi satisfatório para as monitoras e para as crianças. Chegou-se a esta conclusão devido aos questionários. Estes foram uma boa forma de perceber o que correu melhor e o pior e o que se deve voltar a fazer nos próximos campos.”  
(notas de campo, 9 de janeiro de 2019)

Após a aplicação dos questionários, estes são analisados num documento *Excel*, onde são inseridas todas as informações prestadas pelos participantes. A partir destas informações, criam-se gráficos e tabelas que analisam a programação num todo (e não apenas por atividade) e que auxiliam no balanço anual da programação. Após esta análise, os questionários são arquivados na pasta da programação<sup>102</sup>.

O recurso aos questionários permite não só avaliar a satisfação dos participantes, como também estudar as principais características do público que participa nas atividades. Desta forma, percebe-se com que público mais se trabalhou e quais os públicos com os quais se deve trabalhar no futuro. Para isso, solicita-se, no questionário, o preenchimento de dados, como o género, as habilitações literárias, a idade, se é a primeira vez que visita o Museu ou que participa numa atividade de programação, entre outros. Estes dados são posteriormente apresentados no balanço anual.

Para o balanço anual, analisam-se aspetos como o número de participações nas atividades, o lucro de cada atividade e as condições de associado de todos os participantes. Por isso, interessam para a análise todas as informações referentes a cada iniciativa. Ou seja, o nome da atividade; o tipo de público a intervir; a data, hora e o dia da semana; as lotações mínimas e máximas; os números de

<sup>102</sup> São arquivados, num *dossier*, juntamente com os restantes documentos pertencentes a cada atividade (planeamento, materiais, etc.).



inscrições (incluindo o número de inscritos no próprio dia), de cancelamentos, de faltas de comparência; o número total de participantes e o número de pessoas que eventualmente estiveram em lista de espera<sup>103</sup>. Relativamente ao lucro, interessam as informações sobre a atividade; o público-alvo; a data; o acesso (se é misto<sup>104</sup>, pago ou gratuito); as participações; o preço por cada atividade; o custo; a receita; e os custos gerais. No que diz respeito às condições de associado dos participantes, importa conhecer a atividade; a data; as participações; o número de não sócios, de sócios e de sócios com *Red Pass*.

Este estudo anual permite apresentar os resultados à coordenação do SME e aos restantes profissionais, como também perceber o que está a ser feito ao nível da programação, o que pode ser alterado e que futuras iniciativas podem ser concretizadas:

(...) depois são vistos de janeiro a dezembro e os resultados; são tratados, por exemplo, todas as atividades infantis, todos os questionários das crianças que participaram. São tratados em conjunto, todas as crianças de janeiro a dezembro (...)” (responsável pelo serviço educativo, comunicação pessoal, maio de 2019)

Tal como referi, o SME atribui especial importância à avaliação por parte dos mediadores que participam ou que, de alguma forma, contribuem para a concretização de determinada atividade. No final de cada iniciativa, além da aplicação dos questionários aos participantes, é solicitado aos mediadores que reflitam e que apresentem a sua opinião sobre a iniciativa. Por norma, quando se tratam de iniciativas de maior dimensão ou que se realizam pela primeira vez, os mediadores escrevem num documento o que acreditam que correu melhor ou o que precisa de ser melhorado. Posteriormente, é marcada uma reunião de *brainstorming* para perceber o que realmente correu bem, o que correu mal e partilhar ideais que possam melhorar, num futuro, a atividade:

“Reunião sobre a Conversa *Desporto no Feminino - Que Futuro*. Debateram-se os aspetos positivos, os negativos e o que deverá ser melhorado” (notas de campo, 7 de março de 2019).

“Reunião e criação de um documento com quem esteve na semana do Passaporte Escolar para discutir os aspetos positivos e os que se deve melhorar para o próximo ano.” (notas de campo, 16 de maio de 2019).

A oferta educativa não tem, de momento, nenhum método de avaliação. Não existem questionários de satisfação para aplicar aos alunos e professores, não sendo possível averiguar se as atividades realizadas correm em conformidade com o esperado e se os alunos adquirem algum tipo de conhecimento que possam aplicar no seu ambiente escolar.

---

<sup>103</sup> Quando uma atividade atinge rapidamente o número máximo de inscrições, por norma e se assim for possível, abre-se uma nova hora para a realização da atividade.

<sup>104</sup> Por exemplo, as iniciativas que celebram os dias do pai e da mãe apresentam um preçário misto. Ou seja, a criança paga a atividade e o pai ou mãe tem entrada gratuita.

“Até agora não existia nenhuma forma de avaliação das atividades de oferta educativa. Seria importante obter a avaliação dos alunos e dos professores para perceber o que correu bem e o que se deve melhorar.” (notas de campo, 8 de abril de 2019).

A avaliação da oferta educativa é um dos objetivos para o SME e, no período de estágio, tive como função pesquisar exemplos de questionários a aplicar a alunos e professores após as atividades de oferta educativa (notas de campo, 8 de abril de 2019). Durante a pesquisa detetei alguns aspetos possíveis de avaliar:

“(…) o género; o ano letivo que os alunos frequentam; se gostaram da atividade; se acharam que as dinâmicas se enquadram nos conteúdos programáticos escolares e porquê; se gostaram dos mediadores; se gostariam de participar noutras atividades do Museu” (notas de campo, 8 de abril de 2019).

As atividades de oferta educativa são dirigidas ao público escolar que visita o Museu e o Estádio num horário reduzido, não havendo por vezes tempo de perceber juntamente com professores e alunos se as dinâmicas correram como o esperado. Esse é um dos motivos que condiciona a aplicação de métodos avaliativos a estes grupos. Por norma, no final das visitas de estudo, é enviado ao professor responsável um documento dinâmico com questões e passatempos para os alunos de forma a averiguar se detiveram conhecimentos com as visitas. Contudo, as respostas e o *feedback* por parte dos professores é praticamente inexistente. Por esse motivo, esta avaliação deverá acontecer no decorrer das atividades, sendo possível aplicar estratégias de avaliação de diagnóstico, de acompanhamento e de resultado, tal como propõe Guerra (2014).

O SME utiliza dois dos modelos de avaliação definidos por Guerra (2002): a auto-avaliação, realizada pelos mediadores culturais responsáveis pela concretização das atividades; e a avaliação externa, efetuada pelos participantes através dos questionários de satisfação.

No entanto, tendo em consideração as perspetivas dos autores como Meignant (1999), Almeida, Le Bortef e Nóvoa (1993) e o IQF (2014), o Museu apenas se focaliza no nível de satisfação (Nível I). É uma avaliação que acontece apenas no final da atividade e através de instrumentos, como os questionários, solicitando-se ao participante a opinião sobre: a apreciação e qualidade global da atividade; a adequação das dinâmicas às suas expectativas; a qualidade dos materiais utilizados; a prestação do(s) mediador(es); e sugestões de melhoria. A utilização única deste método poderá não ser eficiente uma vez que grande parte dos participantes de atividades de programação são adeptos ou sócios do Benfica. O seu apego e aproximação ao Clube podem influenciar a opinião que têm sobre a atividade que acabaram de concretizar.

Almeida, Le Bortef e Nóvoa (1993) sublinham que a avaliação desenvolvida apenas no final da ação pode não apresentar qualquer efeito sobre as ações. Contudo, no caso específico da programação

do Museu, o recurso a outros níveis avaliativos torna-se praticamente impossível. Isto porque, na sua maioria, se tratam de atividades de curta duração e que acontecem apenas naquele momento não havendo a possibilidade de desenvolver uma avaliação contínua.

Porém, o SME atribui grande importância à avaliação (auto-avaliação e avaliação externa) que desenvolve, uma vez que é a partir desta que, além de se criarem novas atividades e dinâmicas, se aperfeiçoam as prestações dos mediadores culturais e dos restantes profissionais que trabalham a programação.

Em jeito de conclusão, a programação do Museu Benfica - Cosme Damião, sendo um projeto de ação, segue, ainda que não de uma forma rigorosa, o que os autores e investigadores propõem quanto ao planeamento de uma ação educativa. O serviço educativo, quando pretende planejar atividades de programação atribui especial importância à conceção e desenvolvimento das suas iniciativas, o que faz com que seja um bom exemplo de como realizar um conjunto de ações pedagógicas. Contudo, o processo de avaliação poderá ser mais

## Capítulo III - O Estágio

### 1. Enquadramento do estágio curricular

O objetivo deste capítulo é enquadrar o estágio curricular em várias vertentes. Inicialmente numa vertente da contextualização organizacional do Serviço de Educação e Mediação. Para isso, será importante explorar a organização no seu todo, começando pelo Sport Lisboa e Benfica, seguido do Museu Benfica - Cosme Damião, do Património Cultural Benfica e terminando no SME. A partir destas informações, será desenvolvida uma análise organizacional do departamento no que toca à sua estrutura. Seguidamente apresentarei as tarefas concretizadas e as competências que tive a oportunidade de desenvolver no período de estágio.

#### 1.1. O contexto organizacional

O Sport Lisboa e Benfica não é apenas um clube desportivo. É, pois, parte integrante da história de Lisboa e um dos símbolos mais representativos no país e no mundo. Neste Clube, prevalece a emoção, a vitória, a ambição, a força e o ecletismo. O Sport Lisboa e Benfica pretende, não só fomentar a prática desportiva, através do futebol e das restantes modalidades, mas também colocar em prática atividades de cariz recreativo, social e cultural.

Neste sentido, o Benfica apresenta um conjunto de instalações, serviços e projetos que constituem o Clube e que dão resposta aos seus fins. Uma das instalações é o Museu Benfica - Cosme Damião. Neste Museu exerce funções o Departamento de Serviço de Mediação e Educação, que integra a Direção de Património Cultural do Benfica.

Para a análise estrutural e organizacional deste departamento, onde exerci o estágio curricular, foi necessário recorrer a dois importantes instrumentos de recolha de dados: a entrevista semidiretiva e a observação.

Para caracterizar, a nível de estrutura organizacional, a Direção de Património Cultural e o Departamento do Serviço de Mediação e Educação, apliquei a entrevista semidiretiva ao coordenador do SME. Escolhi o coordenador por ser a pessoa da equipa que detém maior conhecimento e experiência do que toca a este tema. Para isso, estruturei a entrevista da seguinte forma:

- Primeira parte: composta pela apresentação dos objetivos gerais e específicos da entrevista; por uma pequena caracterização do entrevistado, no que toca à atividade profissional e anos de serviço; a data e a hora da realização da entrevista.

- Segunda parte: apresentação, por blocos temáticos e objetivos específicos, das questões a serem colocadas ao entrevistado<sup>105</sup>.

No final da entrevista, de forma a organizar as informações recolhidas, desenvolvi uma grelha de análise dos conteúdos. Esta grelha é constituída pela categoria principal, por exemplo, a caracterização da atividade profissional do entrevistado ou a caracterização do Departamento do SME; as respetivas subcategorias, como a formação académica ou as parcerias internas e externas do departamento, a título de exemplo; e a unidade de registo, ou seja, a compilação de excertos relacionados com cada categoria e subcategoria.

A observação participante foi também uma estratégia que me auxiliou na recolha de dados. Através dela, adquiri informações essenciais para o meu estudo que não conseguiria recolher através de outros instrumentos. Durante o período de estágio, registei o que observei em determinadas situações, tentando sempre da forma “mais objectiva possível” (Bell, 1993, p. 143). A este registo dá-se o nome de notas de campo. Com estas descrevo “pessoas, objectos, lugares, acontecimentos, actividades e conversas” (Biklen, 1994). Registei aspetos como ideias, estratégias e reflexões que me ajudaram a caracterizar, nos vários aspetos, o local de estágio.

Após a aplicação e análise dos dados recolhidos a partir destes instrumentos, consigo contextualizar organizacionalmente o departamento do SME.

#### **1.1.1. Sport Lisboa e Benfica**

Fundado a 28 de fevereiro de 1904<sup>106</sup>, o Sport Lisboa e Benfica, com sede em Lisboa, assume o papel de direito privado e de utilidade pública. É um clube desportivo eclético e tem como principais objetivos “o fomento e a prática do futebol em diversas categorias e escalões e, (...) a prática e desenvolvimento das diversas modalidades desportivas” (Sousa, 2014, p. 136).

É considerado o mais bem sucedido clube desportivo não só a nível nacional, como internacional: “Fora de Portugal, o clube é conhecido como um dos mais importantes símbolos de Portugal e nas comunidades de emigrantes continua a funcionar como uma forma de ligação às raízes privilegiadas” (Sousa, 2014, p. 138).

O SL Benfica é um clube popular e democrático carregado de símbolos e mitos que compõe a sua glória e espírito de ambição.

---

<sup>105</sup> Estas duas etapas constituem o guião de entrevista que, segundo Amado (2013), auxilia o investigador a gerir as questões na altura da entrevista. Estas questões são abertas, ou seja, de desenvolvimento; singulares e claras; e apresentam um carácter neutro, sem juízos de valor (Amado, 2013).

<sup>106</sup> O Sport Lisboa e Benfica foi fundado em 28 de fevereiro de 1904, tendo utilizado essa designação a partir de 1908, aquando da fusão do Sport Lisboa e do Grupo Sport Benfica.

Para compreender a grandiosidade e o sucesso do Sport Lisboa e Benfica, e para auxiliar a caracterização organizacional do SME, é importante explorar, ainda que brevemente, aspetos como a simbologia do Clube, o seu emblema e os sócios.

- Símbolos: O SL Benfica é globalmente conhecido pelos seus símbolos. São eles: a águia, as cores (vermelho e branco) e a divisa «E Pluribus Unum». A águia, símbolo mais característico do Clube, representa a “elevação das aspirações do clube, isto é, a independência, autoridade e nobreza” (Sousa, 2014, p. 136)<sup>107</sup>. As cores vermelho e branco, adotadas desde a sua fundação, simbolizam a bravura e a paz (Sousa, 2014). «E Pluribus Unum» é o lema principal do Benfica e que qualquer benfiquista facilmente reconhece. É uma expressão latina que significa «E de todos, um» e define o espírito de equipa entre os atletas e colegas que fizeram com que o Clube singrasse (Sousa, 2014).

- Emblema: Com a ideia de um novo clube, entre os anos 1903 a 1904 foi elaborado um emblema que pretendia simbolizar e deixar marca em Portugal e no mundo<sup>108</sup>. É constituído pela roda da bicicleta (simboliza o ciclismo, uma das modalidades mais importantes para o Grupo Sport Benfica, um dos clubes que deu origem ao SL Benfica); pelo escudo de duas cores (vermelho e branco) que representa as cores do equipamento do Clube; a bola de futebol uma vez que “o Benfica começou por ser um clube exclusivamente de futebol” (Pereira, 2009, p. 52); o escudo com a sigla S.L.B., abreviatura do Clube; a divisa «E Pluribus Unum» inscrita numa faixa vermelha e verde (cores nacionais); e a águia, colocada por cima dos restantes elementos, que simboliza “plena de autoridade, força, vitória e orgulho, símbolo de elevação de propósitos e de espírito de iniciativa” (Pereira, 2009, p. 52).

**Ilustração 4:** Símbolo oficial do Sport Lisboa e Benfica.  
Fonte: website oficial do SL Benfica



- Sócios e Casas do Benfica: Segundo o Relatório de Contas da época 2017/2018, a 30 de junho de 2018, o Sport Lisboa e Benfica, registou 211.344 sócios ativos, o que comparado com a época anterior, resultou um acréscimo de cerca de 14.582 associados<sup>109</sup>. Porém, o Clube já registou em anos anteriores marcas históricas no que toca ao número de associados. Além de ter cerca de 14 milhões de adeptos

<sup>107</sup> O voo da águia é, desde 2003, dos momentos mais aguardados pelos adeptos benfiquistas em dias de jogo no Estádio do SL Benfica (também comumente designado Estádio da Luz).

<sup>108</sup> Após a fusão, em 1908, entre o Sport Lisboa e o Grupo Sport Benfica que resultou no SL Benfica, “o emblema sofreu uma alteração significativa” (Pereira, 2009, p. 52).

<sup>109</sup> Destes, foram distinguidos 30 associados com o anel de platina de dedicação, ou seja, sócios com 75 anos de filiação; 181 com emblema de ouro - 50 anos de filiação e 742 de prata - 25 anos de filiação (Relatório de Contas, 2017/2018).

por todo o mundo, 5 milhões deles em Portugal, o número de sócios atingiu os 250 mil até 2014, tendo sido um recorde mundial (Sousa, 2014, p. 138)<sup>110</sup>.

Apesar de todo o mediatismo e dos bons resultados do SL Benfica a nível do futebol, este não é um clube exclusivo da prática desta modalidade. É sim um Clube eclético que coleciona inúmeros palmarés graças às dezenas de outras modalidades que o compõem. Atualmente são mais de 20: andebol; voleibol; basquetebol; futsal; hóquei em patins; atletismo; desportos de combate; artes marciais; canoagem; rugby; bilhar; atletismo; modalidades olímpicas; boxe; campismo; natação; ginástica; judo; paintball; patinagem artística; polo aquático; ténis de mesa; triatlo; golfe; desportos motorizados; ténis e pesca desportiva (Sport Lisboa e Benfica, 2018). Porém já passaram pelo *Sport Lisboa e Benfica* o badmington, patinagem de velocidade, surf, tiro, caça submarina, entre outras (Sousa, 2014).

De referir que as modalidades principais e com mais destaque mantêm equipas masculinas e femininas, dos variados escalões, como é o caso do futebol, andebol, voleibol, basquetebol, futsal e hóquei em patins.

#### **1.1.2. Museu Benfica - Cosme Damião**

Para dar resposta às atividades recreativas, culturais e sociais, o Sport Lisboa e Benfica integra várias empresas e instalações, entre as quais o Museu Benfica - Cosme Damião.

O Museu abriu portas pela primeira vez a 26 de julho de 2013. Tal como a própria história do Clube a que pertence, o nascimento deste espaço não foi um processo pacífico e as constantes mudanças condicionaram, durante muitos anos, o seu crescimento. Hoje, o Museu Benfica é um local repleto de emoções, de memórias, de conhecimento e de tecnologia. Pretende, não só, expor todas as conquistas e glórias do Sport Lisboa e Benfica como também ser um espaço integrante da cultura portuguesa e mundial.

A preocupação de conservar e exibir as primeiras conquistas do Clube surge nos meados da segunda década do século XX, com a construção da primeira Sala de Taças em 1927, sediada na secretaria do SL Benfica, na Rua Capelo<sup>111</sup>. Em 1935, nasce uma nova sala na, também, nova secretaria, na Rua do Jardim do Regedor que já refletia “o extraordinário e brilhante movimentação benfiquista, num ecletismo desportivo, que tem sido constante estímulo para fazerem sempre mais e melhor em prol da coletividade e em benefício da sua expansão” (excerto retirado do documento cedido pelo

---

<sup>110</sup> Sousa (2014) justifica o número elevado de adeptos e associados devido a vários fatores, entre os quais o facto de o Benfica ter sido o “primeiro clube a destronar os ingleses do Carcavellos de liderança do futebol lisboeta” (Sousa, 2014, p. 137). Além do mais é um clube considerado como popular pois foi com muito esforço financeiro - proveniente das classes populares, que o Benfica cresceu e conseguiu captar o interesse dos adeptos de classe mais desfavorecida. Outro aspeto, refere Sousa (2014) foi o facto de o clube utilizar até 1978 apenas jogadores portugueses.

<sup>111</sup> Em novembro de 1931 foi transferida para a nova secretaria, na Praça D. Pedro IV, no Rossio (Lisboa).

Museu Benfica - Cosme Damião, s/d.)<sup>112</sup>. No entanto, esta sala foi, em 1970, completamente remodelada, reorganizada e ampliada tendo como principal responsável e impulsionador Álvaro Curado sob a presidência de Duarte Borges Coutinho. Este espaço foi encerrado em 1984.

Quatro anos após o encerramento da Sala de Taças, foi inaugurado o novo Museu ou pré-Museu. Aqui, contou-se 1 200 taças dos 12 000 troféus que foram encaixotados “nos baixos do 3.º anel antigo”. Devido a todas as mudanças de espaço houve a preocupação e a necessidade de criar uma equipa com o objetivo de intervir a nível do restauro e da limpeza das peças, porém não aconteceu e o risco de perder ou danificar material do Património do Clube era elevado. Desta feita, pensou-se numa expansão do espaço museológico devido ao elevado número de troféus ainda por expor. Contudo, devido à construção do novo Estádio, este Museu encerrou portas (documento cedido pelo Museu Benfica - Cosme Damião, s/d.).

A criação de um novo Museu foi um processo complexo. Um dos fatores que condicionaram a sua construção foi o facto do Estádio do Sport Lisboa e Benfica (antigo Estádio) ter sido consagrado como um dos estádios do Euro 2004. Foi decidido, em Assembleia Geral no ano 2001, que o antigo Estádio seria refeito e a construção do Museu ficaria em segundo plano. O coordenador do SME explica que

“(...)os planos do museu acabaram por ir um bocado por água abaixo porque... aquela construção, aquele edifício que existe já não ia ser o mesmo e quando se construiu o novo Estádio, não se pensou propriamente numa localização para o Museu e nós até (...) 2008, tivemos dúvidas grandes (...) sobre qual a localização certa para a ter: se era dentro do Estádio, se era fora, se era num edifício anexo e acabámos por construí-lo aqui neste antigo *Stand* de automóveis da Salvador Caetano, que era um edifício anexo ao Estádio (...)” (comunicação pessoal, dezembro 2018).

A concretização do sonho surge em 2009, na presidência de Luís Filipe Vieira. Segundo o coordenador do SME, era objetivo que este espaço não fosse considerado apenas como um museu desportivo, que comunica a história do Clube. Pretende, também, ser uma das principais referências culturais de Lisboa, que deverá ter “um papel que vai além do papel de propaganda (...) nós olhamos para o Museu (...) como uma instituição que faz parte da cultura portuguesa” (coordenador do SME, comunicação pessoal, dezembro 2018).

Após a inauguração do Departamento de Reserva, Conservação e Restauro e do Centro de Documentação e Informação em 2010, três anos depois o sonho concretiza-se definitivamente e o

---

<sup>112</sup> Vinte anos depois, em 1935, foi inaugurada a Exposição do Benfica na Feira Popular. Esta exposição do património do Clube, contou com mais de 5 mil troféus e foi um meio de angariação de fundos para a construção do Estádio do SL Benfica (documento cedido pelo Museu Benfica - Cosme Damião, s/d.)



Museu Benfica - Cosme Damião<sup>113</sup> é inaugurado e abre portas ao público. A principal finalidade é expor e dar a conhecer a história e o extenso acervo do Sport Lisboa e Benfica. Porém, os principais objetivos vão além desta face mais visível, pois o Museu pretende ser referência cultural da cidade e do país, apresentando um papel “de formador, social (...) ser um Museu de excelência naquilo que é a ligação entre a vertente muito mais analógica, ou seja, a vertente muito mais de experiência emocional, menos tátil” (coordenador do SME, comunicação pessoal, dezembro 2018).

Sendo uma instituição museológica desportiva e de clube terá, evidentemente, de seguir os valores do Sport Lisboa e Benfica, no entanto não é crucial que sejam estritamente seguidos e o coordenador do SME reforça que

“nós [SME] não temos de ser fundamentalistas face à história do Benfica e portanto olhamos para a nossa história como uma história em constante evolução (...) por isso é que temos investigação diária sobre momentos da história do Clube, não estamos interessados em ser estanques naquilo que é na forma como olhamos para a história do Clube e isso é claramente uma (...) preocupação do dia-a-dia.” (coordenador do SME, comunicação pessoal, dezembro 2018)<sup>114</sup>.

O Museu situa-se no complexo desportivo do Sport Lisboa e Benfica, em frente à porta 10 do Estádio<sup>115</sup>. É um espaço museológico com 4 000 m<sup>2</sup>, constituído por três pisos com 29 áreas temáticas. No rés-do-chão encontra-se a entrada e a zona da receção ao visitante<sup>116</sup>.

Após a entrada para a exposição, o visitante poderá, ainda neste piso, explorar as primeiras 14 áreas temáticas da exposição permanente<sup>117</sup> (áreas que se dedicam, principalmente, às conquistas nacionais e internacionais das modalidades e do futebol). O escritório do SME e uma das salas de materiais, casas de banho e a sala de exposições temporárias situam-se, igualmente, neste piso.

O segundo piso é dedicado às restantes áreas (da 16 à 28). A segunda sala de materiais encontra-se neste andar. A fazer a ligação entre os pisos está uma rampa de grandes dimensões e que

<sup>113</sup> O coordenador do SME justifica a atribuição de Benfica - Cosme Damião ao nome do Museu, referindo que inicialmente, numa fase em que se começa a falar pela primeira vez de um museu, Cosme Damião não era uma figura muito conhecida entre os adeptos benfiquistas. Houve a necessidade de honrar um dos fundadores do Clube sem nunca perder o epíteto Benfica. Assim, criou-se um nome que mostra o que é - SL Benfica e de onde vem - Cosme Damião. Contudo, a própria exposição permanente é pouco centrada nesta mítica figura pois o que se pretende é que seja transmitido o contexto social, a prática desportiva e os troféus ganhos pelo Clube. Cosme Damião é referido “como uma pessoa muito importante para a fundação do Clube” (coordenador do SME, comunicação pessoal, dezembro 2018). No que diz respeito ao símbolo do Museu, este é uma interpretação da asa de uma águia uma vez que este animal é dos principais símbolos do Benfica.

<sup>114</sup> Afirma mesmo que o mais importante é exatamente o rigor na comunicação e na própria investigação.

<sup>115</sup> Entrando no Estádio (entrada mais próxima é a adjacente ao metro do Alto dos Moinhos), seguindo em direção à zona comercial e à entrada dos pavilhões desportivos, é possível encontrar as paredes cinzentas exteriores do Museu e a sua entrada. Aqui está escrito “(...) Museu Benfica - Cosme Damião e a vermelho o seu símbolo. Apresenta também uma cúpula igualmente cinzenta que poderá simbolizar uma bola de futebol” (notas de campo, 17 de setembro de 2018).

<sup>116</sup> Esta é uma zona escura com um balcão para os mediadores e para os seguranças (responsáveis pela bilhética) e é possível ver, num canto, um cone de grandes dimensões que simboliza “o local exato onde está o Estádio Sport Lisboa e Benfica. No solo está o desenho da Península Ibérica e a ponta do cone lança um ponto vermelho que indica o local” (notas de campo, 17 de setembro de 2018). É, para mim, um sítio que suscita alguma curiosidade e mistério - talvez seja esse o objetivo.

<sup>117</sup> Algo que chama bastante a atenção dos visitantes e adeptos do Benfica é a luminosidade do Museu. A acompanhar a exposição permanente estão luzes vermelhas a incidir nas taças e troféus mais importantes do Clube com o objetivo de estimular as emoções e sentimentos nos indivíduos (notas de campo, 17 de setembro de 2018).

diz respeito à 15.<sup>a</sup> área, dedicada à história do país e do mundo. É possível encontrar referência, por exemplo, à constituição da Primeira República Portuguesa, em 1911; ao conhecido roubo do retrato de Mona Lisa, em 1911; a criação do Rato Mickey em 1928; a morte de Fernando Pessoa em 1935 e a importância que teve para a cultura portuguesa; a Revolução dos Cravos em 1974; entre outras.

No último piso, o visitante encontrará a área 29, um filme sobre a história do Sport Lisboa e Benfica que tem lugar num pequeno anfiteatro (com cerca de 80 lugares). Este piso pode receber exposições temporárias e apresenta um pequeno espaço do serviço educativo com adereços, brinquedos, lápis e desenhos para as crianças. Tem um auditório com capacidade para 150 pessoas e um pequeno campo sintético onde se situa o simulador de penalties. Já perto da saída do Museu, é possível encontrar o espaço para águias do Benfica<sup>118</sup>.

Por norma, uma visita<sup>119</sup> ao Museu pode durar entre 1 hora a 1 hora e 30 minutos, dada a extensa exposição permanente bem como as várias interações que se encontram ao longo do percurso.

O Museu funciona todos os dias, das 10 às 18 horas. Em dias de competições nacionais no Estádio da Luz, o Museu encerra à hora de início da partida. Em caso de competições europeias<sup>120</sup>, encerra ao público todo o dia, salvo raras exceções. Encerra, também, nos dias 25 de dezembro e 1 de janeiro e, nos dias 24 e 31 de dezembro, apresenta um horário reduzido. Os serviços administrativos funcionam em dias úteis das 10 às 18 horas.

É importante salientar que o Museu (e o Património Cultural), desde 2011, começa a ser reconhecido, tendo ganho ao longo dos anos vários prémios. Destaco, entre outros: o prémio de Melhor Intervenção em Conservação e Restauro atribuído, ao Departamento de RCR pela APOM, em 2011; a distinção, em 2013, pela Associação Portuguesa de Museologia, de Melhor Museu Português; em 2015, a distinção de Melhor Aplicação de Gestão e Multimédia; a nomeação, no mesmo ano, pela European Museum of the Year Award (EMYA) para o prémio Melhor Museu Europeu; e a atribuição, pela APOM, da Menção Honrosa relativa à exposição *Lisboa e Benfica - 20 Clubes, 20 Histórias*.

Todos estes prémios e nomeações são essenciais não só para o reconhecimento de todo o trabalho efetuado pelos departamentos que compõem o Património Cultural, incluindo o SME, mas também para o reforço e continuidade do projeto educativo que tem estado até então a ser referência dentro da área da museologia e do serviço educativo nacional e internacionalmente. “Portanto o museu ganhou depois uma vertente educativa forte (....) tem um projeto educativo, felizmente premiado internamente e externamente (...)” (coordenador do SME, comunicação pessoal, dezembro 2018)<sup>121</sup>.

---

<sup>118</sup> Em determinados dias, os animais são colocados nesse espaço e o visitante tem a oportunidade de os observar.

<sup>119</sup> Por norma, são visitas livres (a menos que se trate de um grupo de grandes dimensões ou de interessados em realizar visita guiada).

<sup>120</sup> Pressupõe: a Liga dos Campeões da UEFA (União das Federações Europeias de Futebol) e a Liga Europa da UEFA.

<sup>121</sup> Além da premiação externa, também o Museu foi reconhecido através da entrega de prémios internos, os Galardões Cosme Damião. Citando o coordenador do SME, estes são “tão importantes para nós como os externos porque a validação do trabalho que aqui é feito é muito importante, portanto o Galardão Cosme Damião que nós recebemos pela “Magia da Palavra”

### 1.1.3. Património Cultural Benfica

Para caracterizar a estrutura organizacional do Serviço de Educação e Mediação, é imperativo explorar a organização da Direção de Património Cultural. Tal como referi anteriormente, esta direção tem como princípio reconhecer a preservação do acervo cultural e proteger a definição de identidade do Clube.

Para a concretização dos objetivos e missão, o Património conta com o auxílio de cinco departamentos:

- Departamento de Reserva, Conservação e Restauro. Este departamento é composto por quatro salas de reserva, uma com câmara anoxia, um laboratório e uma sala de conservação e restauro (Museu Benfica - Cosme Damião, 2015). O trabalho aqui desenvolvido é organizado por várias fases e espaços e por isso, é composto por pequenos grupos de trabalho. Exerce as suas funções num espaço próprio no piso -1 do Estádio.

- O Centro de Documentação e Informação. De momento conta com 15 profissionais, divididos por 3 equipas: investigação histórica (que trabalha com os conteúdos históricos do Clube); dados e estatísticas (de todos os atletas que passaram pelo Benfica); e os documentalistas<sup>122</sup> (notas de campo, 17 de setembro 2018). Exerce as suas funções no piso 1 do Estádio.

- Curadoria. Aqui, o trabalho (estudo e divulgação) é realizado aliando-se a história e a cultura do Benfica e pode “tomar parte noutros projetos de difusão do património histórico-cultural do Clube” como a ordem editorial (Museu Benfica, 2015). Realiza o seu trabalho num escritório do Estádio, junto ao escritório do CDI.

- Produção. Este departamento não tem propriamente uma equipa nem um local de trabalho. Tem apenas um produtor que é responsável pela promoção dos meios necessários para implementar a programação ou outros projetos, através de contactos internos e/ou externos. O produtor não tendo um escritório fixo costuma trabalhar no escritório do Museu ou no da Curadoria.

- Serviço de Mediação e Educação. A equipa do SME é composta por 18 pessoas que estão distribuídas pelas seguintes áreas: a mediação, a comunicação, a educação e a manutenção e logística. Tal como tenho vindo a referir, todo o trabalho é desenvolvido no espaço do Museu Benfica.

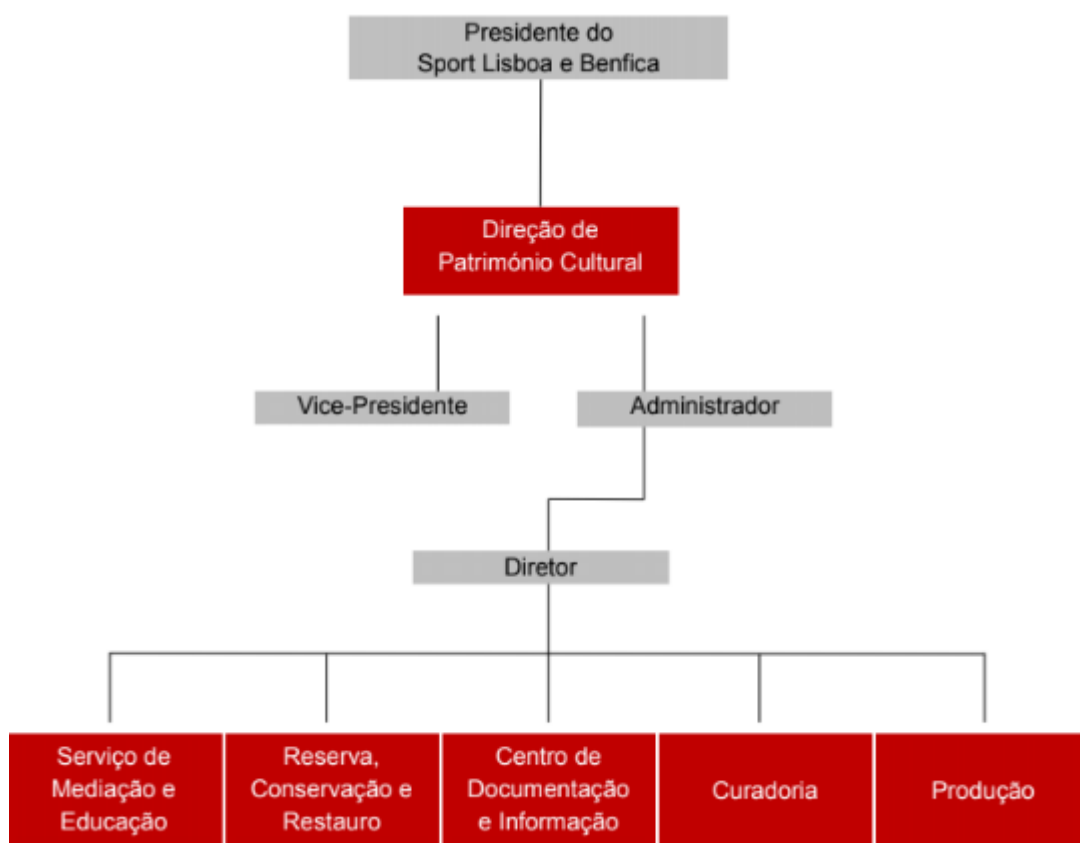
---

sustentou muito daquilo que não só foi a continuidade deste projeto mas também a forma como o museu pode continuar a ter serviço educativo” (coordenador do SME, comunicação pessoal, dezembro 2018).

<sup>122</sup> Tem como principais tarefas a organização, a digitalização, a catalogação e descrição de toda a documentação recolhida diariamente (por exemplo em jornais diários desportivos e generalistas - tem como parceiro o jornal “A Bola”). Para a realização deste trabalho, o espaço do departamento está dividido em três partes: a sala de trabalho, com as secretárias expostas em ilhas; a sala de *scanner*, uma sala pequena com dois grandes e especializados *scanners* (tive a oportunidade de ver uma página de um jornal a ser trabalhada); e a sala de arquivo, uma sala com grandes gavetões (com tecnologia suficiente para abrirem e fecharem autonomamente) onde se encontram a documentação de biblioteca de arquivo e fotográfico (notas de campo, 18 de outubro de 2018).

A Direção de Património Cultural, como se pode observar no organograma abaixo, é chefiada pelo órgão máximo do Clube, que está acima de todos os outros, o Presidente do Sport Lisboa e Benfica. Seguidamente é liderada pelo Vice-Presidente, numa liderança mais representativa e eleita pelos sócios do SL Benfica (faz parte da lista do presidente às eleições) e por um Administrador. Na linha inferior a este último encontra-se o Diretor, numa vertente de liderança mais operacional da área do Património. Na linha hierárquica inferior a estes estão os coordenadores de cada departamento do Património (neste caso 5 coordenadores).

**Ilustração 5:** Organograma do Património Cultural Benfica (documento cedido pelo SME)



Além dos coordenadores, “(...) cada um dos departamentos tem equipas, essas equipas têm supervisores e esses (...) têm depois equipas que respondem a esses supervisores” (coordenador do SME, comunicação pessoal, dezembro 2018). Trata-se, portanto, de uma organização hierarquicamente vertical.

Entre departamentos, os coordenadores reúnem-se com alguma regularidade em momentos formais mas também, informais. O coordenador do SME descreve a relação entre coordenadores como bastante satisfatória salientando que “(...) neste momento é uma relação muito boa e (...) muitas vezes precisamos deles para motivos de investigação, por motivos de atividades que queremos fazer, (...) a reciprocidade normalmente é muito boa porque há também uma perceção de que o trabalho que aqui é feito é importante também na comunicação desses departamentos” (coordenador do SME,

comunicação pessoal, dezembro 2018). Nestas reuniões abordam-se assuntos relacionados com a Direção de Património Cultural e com os objetivos dessa direção ou “muitas vezes relacionadas com coisas que quero fazer (...) não temos esse tipo de... prurido uns com os outros (...) há uma hierarquia vertical mas uma liderança um bocadinho horizontal” (coordenador do SME, comunicação pessoal, dezembro 2018).

#### **1.1.4. Serviço de Mediação e Educação**

Integrei durante nove meses a equipa do Serviço de Mediação e Educação. Em várias circunstâncias deste trabalho, mencionei a missão deste departamento. Passa, essencialmente, por três vertentes: comunicar, educar e integrar através do acervo exposto do Património do Benfica. Contam-se, atualmente, 18 profissionais divididos pela seguinte forma:

- Treze mediadores culturais. Referi em momentos anteriores as suas funções. Essencialmente, são o elo que comunica ao visitante o acervo que tem diante de si. São também responsáveis pela concretização das atividades de programação e oferta educativa.

- Uma responsável pela logística do Museu: que tem como principal tarefa certificar-se de que todo o material da exposição está nas devidas condições e comunicar aos responsáveis de outros departamentos ou instituições no caso de avarias. Presta também todo o apoio logístico necessário no caso de atividades do SME ou outros eventos que decorram no espaço do Museu (notas de campo, 26 de novembro de 2018);

- Uma responsável pelo serviço educativo: que é responsável por três grandes áreas do SME - a programação (desenvolve, acompanha, realiza e avalia praticamente todas as atividades de programação), a oferta educativa (gere marcações, participa na criação e na realização das atividades), e a vertente administrativa do Museu (gere *e-mail* do Museu e do Serviço Educativo, atende telefonemas internos e externos, gere a marcação de visitas de grupos, entre outros) (responsável do serviço educativo, comunicação pessoal, maio de 2019);

- Um responsável pela comunicação: que gere a comunicação interna e externa do Museu, através das redes sociais<sup>123</sup> e da *newsletter*, da resposta a *e-mails* e da divulgação das atividades de programação e oferta educativa. É, no fundo, quem expõe os trabalhos dos departamentos do Património Cultural (notas de campo, 23 de novembro de 2018);

- Uma supervisora e responsável pela mediação: que gere, a nível de recursos humanos, a equipa do SME, no que toca a férias, folgas, etc. De entre outras funções, é responsável pela gestão dos

---

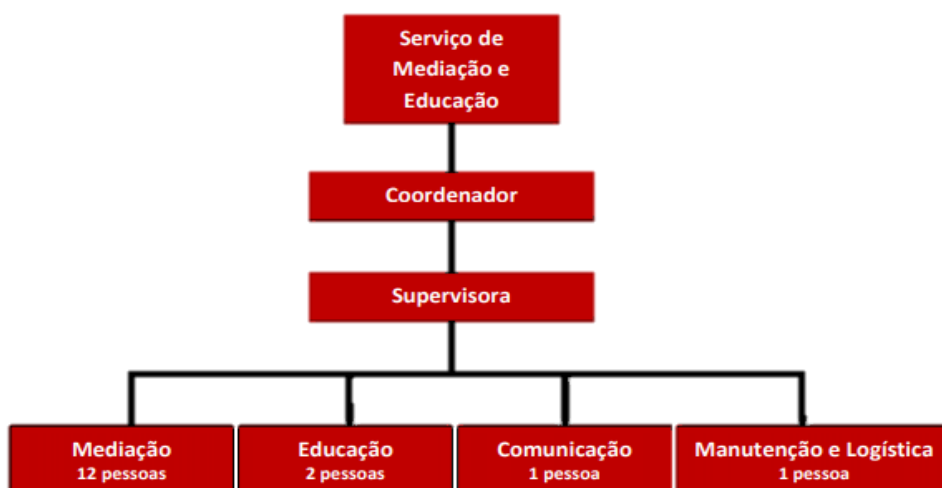
<sup>123</sup> Neste momento, o Museu recorre às redes sociais *Facebook* e *Instagram* para desenvolver uma comunicação mais personalizada com os internautas, intervindo com novos públicos. É também uma forma de publicitar as atividades realizadas no âmbito da programação (notas de campo, 23 de novembro de 2018). Até à conclusão deste trabalho, a página de *Facebook* conta com mais de 125 mil *likes* e o *Instagram* é seguido por mais de 88 mil pessoas.

espaços do Museu e das escalas de trabalho dos mediadores, bem como pela formação destes. Desenvolve também atividades de programação e oferta educativa.

- Um coordenador: que, sendo hierarquicamente superior aos anteriores, tem como principal função a gestão do dia-a-dia do espaço museológico e da equipa do SME. Toma todas as decisões necessárias para o funcionamento do Museu (na vertente da mediação, logística, educação e comunicação), bem como de toda a programação e oferta educativa.

No seguinte organograma é possível perceber como se organiza a ordem hierárquica da equipa do SME<sup>124</sup>:

**Ilustração 6:** Organograma do Serviço de Mediação e Educação (documento cedido pelo SME)



O contacto entre o coordenador e os restantes profissionais do SME acontece através de reuniões de equipa quando existe a necessidade de comunicar algo mais global. Contudo, pode haver “dificuldades em fazer reuniões de equipa com todas as pessoas, tendo em conta que trabalhamos por turnos” (coordenador do SME, comunicação pessoal, dezembro 2018)<sup>125</sup>.

Este contacto não acontece apenas em reuniões. O espaço de trabalho é em *openspace* para facilitar a partilha de ideias e perspetivas entre os profissionais:

“Acontece através de reuniões, acontece através do *Whatsapp*, por exemplo, acontece muitas vezes através de conversas que nós temos aqui no próprio espaço de trabalho e é por isso que trabalhamos em *openspace* também

<sup>124</sup> No período do estágio, estava em curso um procedimento para alterar a estrutura do organograma do departamento do SME. O objetivo será criar uma estrutura composta por 19 pessoas, disseminadas pelas quatro áreas principais de trabalho. São elas a mediação, a educação, a comunicação e a manutenção e logística. Cada área terá um subcoordenador.

<sup>125</sup> De forma a não interferir nas folgas dos mediadores culturais, o coordenador afirma que é importante a realização de atas para consulta de quem não esteve presente em determinada reunião.

para facilitar exatamente essa partilha” (coordenador do SME, comunicação pessoal, dezembro 2018)<sup>126</sup>.

Questionado sobre a relação entre o nível máximo da hierarquia (Administração do Sport Lisboa e Benfica), o nível intermédio (Património Cultural do Benfica) e o nível inferior (SME), o coordenador admite que esta pode ser uma relação direta uma vez que o Museu é a face visível do trabalho do SLB. Contudo, “(...) não faz com que nós não tenhamos de também ter uma responsabilidade muito maior, porque também estamos muito mais expostos” (coordenador do SME, comunicação pessoal, dezembro 2018). Por esse motivo, esta equipa é a que se encontra mais exposta e sujeita a fortes impactos. O coordenador exemplifica: “imagina um desaguisado com um visitante tem um impacto muito mais forte do que alguém no Centro de Documentação tratar mal um documento, porque fica ali contido naquele espaço e não sai cá para fora.” (comunicação pessoal, dezembro 2018). Acresce também o facto de que o trabalho realiza-se em folgas rotativas e as doses de cansaço são superiores.

Desta feita, considero que o Serviço de Mediação e Educação se enquadra na lógica da metáfora da cultura organizacional desenvolvida por Gareth Morgan.

Bilhim (1996) defende que cultura é

“padrão de pressupostos básicos<sup>127</sup> que um dado grupo<sup>128</sup>(organização) inventou, descobriu ou desenvolveu<sup>129</sup>, aprendendo a lidar com os seus problemas de adaptação externa e na integração interna (...) para serem ensinados aos mais novos membros<sup>130</sup> como modo correto de compreender, pensar e sentir em relação a esses problemas” (p. 163).

Ora, cada instituição desenvolve os seus próprios pressupostos e regras que orientam o comportamento diário no trabalho. Para Morgan (2006), este método tem como pressupostos os artefactos culturais das organizações que são “produzidos, reproduzidos e transformados, através de processos simbólicos” (p. 80); os valores, ideologias, rituais e cerimónias criadas pelas instituições, que dão sentido à forma de trabalhar na organização; a construção partilhada pelos modos de pensamento e de ação, que “representam a experiência coletiva dos membros da organização” (p. 81); a solicitação dos indivíduos na forma de pensar e de agir; entre outros.

---

<sup>126</sup> Os momentos informais sobressaem os momentos formais.

<sup>127</sup> Como a arquitetura dos edifícios da organização, a tecnologia usada, a partilha de valores, entre outros.

<sup>128</sup> Só há cultura se existir um grupo. Por grupo entende-se um conjunto de pessoas que “têm estado juntas o tempo suficiente para ter partilhado problemas importantes; têm tido oportunidades de resolver esses problemas e de observar os efeitos das suas soluções; aceitam novos membros” (Bilhim, 1996, p. 165).

<sup>129</sup> Ou seja, estamos perante uma formação de cultura quando o grupo enfrenta, em simultâneo, um problema e tem de descobrir a solução em conjunto.

<sup>130</sup> A cultura é ensinada aos novos membros. Não seria cultura se “cada geração de novos membros pudesse introduzir novas percepções, linguagem, modelos de pensamento e regras de interação” (Bilhim, 1996, p. 168). Contudo, os novos membros trazem, por norma, novas ideias e produzem mudanças na cultura da organização.

Ou seja, a organização é vista como um local que se baseia nas ideias, valores, normas, rituais e crenças - pressupostos básicos comuns, que sustentam a forma de agir e de pensar: “a metáfora cultural mostra que a organização existe com base na partilha de significados entre os seus membros” (Morgan, 2006, p. 84).

O SME, que trabalha para o Museu Benfica, é um dos departamentos do Património Cultural, que, por sua vez, pertence ao Sport Lisboa e Benfica, clube que move multidões em todo o mundo. Por essa razão, e devido a todo o mediatismo que o SL Benfica tem em Portugal, qualquer indivíduo que entre, pela primeira vez, no Museu perceberá que esta é a instituição museológica do Clube. Em primeiro lugar, porque, para visitar, deverá entrar no recinto do Estádio da Luz<sup>131</sup>. Em segundo lugar porque no exterior do Museu existe uma cúpula (mais uma vez, cinzenta e vermelha) de grandes dimensões que se assemelha a uma bola de futebol. É bem visível, também, o símbolo do Museu (representa uma águia) em grandes proporções.

A própria exposição é nitidamente alusiva ao Clube<sup>132</sup>. É um espaço escuro, em tons de preto e vermelho, repleto de objetos e informações sobre os troféus<sup>133</sup>, os campeonatos, os atletas, a história do Clube, do país e do mundo<sup>134</sup>.

Tal como descrito anteriormente, a Direção de Património Cultural tem como missão preservar, valorizar e difundir o espólio produzido e reunido pelo Sport Lisboa e Benfica. É, portanto, regida pelos valores, ideais e interesses do Clube, o que se aplica, igualmente, ao SME. Este departamento, por sua vez, trabalha para a realização da missão e dos objetivos do Património, sendo o Museu Benfica - Cosme Damião o local perfeito para a comunicação do acervo.

O coordenador do SME explora a questão dos valores comuns entre o Museu e o Clube, afirmando que

“Os valores do Museu têm de ser os mesmos valores do Clube (...). Nós não temos de ser fundamentalistas face à história do Benfica e, portanto, olhamos para a nossa história como uma história em constante evolução (...) por isso é que temos investigação diária sobre momentos da história do Clube, não estamos interessados em ser estanques naquilo que é a forma como a olhamos (...) e isso é claramente uma (...) preocupação do dia-a-dia (...)” (coordenador do SME, comunicação pessoal, dezembro 2018).

O SL Benfica, o Património Cultural e consequentemente o SME são instituições com características particulares que as distingue de todas as outras. Não existe mais nenhuma organização

---

<sup>131</sup> O Estádio do SL Benfica é reconhecido por qualquer pessoa. Além de ser um Estádio cinzento e vermelho, o símbolo maior do Clube, a águia, e o emblema são notórios em qualquer espaço, seja na rua, seja dentro do edifício.

<sup>132</sup> Na nota de campo “Exposição Permanente”, nos documentos anexos, é possível encontrar um breve resumo sobre cada área temática que constitui a exposição permanente.

<sup>133</sup> Os troféus têm especial destaque no Museu, com luz vermelha a surgir do chão para incidir nas conquistas.

<sup>134</sup> É possível, também, ler excertos, ao longo da exposição, de autores (benfiquistas) reconhecidos do público português: José Saramago, Manuel Alegre, António Lobo Antunes, entre outros.



que apresente os mesmos valores, ideologias e normas. O mesmo se aplica aos funcionários: o mediador que trabalha no Museu é regido pelas normas do Clube, não podendo exercer o mesmo trabalho (da forma como o exerce no SL Benfica) noutras instituições museológicas. Esta lógica vai ao encontro do que Bilhim (1996) refere quanto à cultura organizacional. O autor destaca, inclusivamente, que a cultura é transmitida aos empregados de várias formas, entre as quais: “história, rituais, símbolos, linguagem” (p. 177). No caso dos mediadores culturais é lhes transmitida a história do Clube; os comportamentos e linguagem a adotar, já que estão a representar o SL Benfica; os mitos e os símbolos que representam a instituição.

Outro aspeto que justifica a cultura organizacional neste departamento e no Museu é a relação que existe entre o Museu e a atualidade desportiva do Clube. O coordenador do SME admite que existe uma forte relação e que a atualidade desportiva, mais concretamente o futebol, condiciona não só o trabalho do SME e o funcionamento do Museu, como também todas as áreas do Clube:

“(…) nós aqui trabalhamos com as emoções das pessoas em muitas circunstâncias, e o seu equilíbrio emocional é muitas vezes porque o Clube hoje é um Clube mais centrado no futebol do que aquilo que até era antigamente, (...) o equilíbrio emocional das pessoas está muito ligado ao futebol e ao resultado desportivo do fim de semana.” (coordenador do SME, comunicação pessoal, dezembro 2018)

Isto reflete-se naquilo que são os objetivos do Património Cultural e do próprio SME. Mais facilmente se cumprem os objetivos se a equipa principal de futebol estiver a atravessar uma fase positiva e “(...) sobretudo se a perceção pública daquilo que é o trabalho quer do Clube, quer do próprio Museu for de índole positiva” (coordenador do SME, comunicação pessoal, dezembro 2018).

## **2. Atividades realizadas**

O estágio teve um período de duração de 9 meses, com início a 17 de setembro de 2018 e término a 31 de maio de 2019 (ano letivo 2018/2019). O tempo de trabalho era parcial, sendo que, estagiava 4 a 5 horas por dia (segunda, quarta e sexta das 10h às 15h e terças e quintas das 10h às 16h), o que perfaz, no final do estágio, 790 horas na totalidade.

Foi objetivo do estágio curricular trabalhar com a equipa do SME duas grandes áreas: a programação do Museu na sua conceção, preparação, realização e pós-produção das atividades e a oferta educativa, através do apoio, preparação e acompanhamento das atividades dirigidas ao público escolar. Efetivamente foram essas as minhas tarefas. Contudo, fiz também algum trabalho de mediação cultural e tarefas administrativas, como atendimento de chamadas internas e externas.

De forma a simplificar a descrição das tarefas realizadas, como se observa na seguinte tabela, organizo-as em cinco grandes partes: mediação cultural, programação, oferta educativa, tarefas administrativas, outras tarefas.

**Tabela 2:** Tarefas realizadas

<i>Mediação Cultural</i>	<i>Programação</i>	<i>Oferta Educativa</i>	<i>Administrativo</i>	<i>Outras tarefas</i>
- Orientar, acompanhar e informar os visitantes ao longo da exposição permanente e temporária.	- Apoio na conceção, planeamento e desenvolvimento das atividades; - Participação em atividades; - Pesquisas via <i>web</i> ; - Divulgação da programação; - Elaboração e análise de questionários de avaliação; - Criação de um catálogo de programação.	- Continuação da base de dados dos agrupamentos escolares do país; - Organização e realização das atividades dirigidas ao público escolar.	- Atendimento de chamadas telefónicas internas e externas.	- Criação de inventário de livros e outros materiais; - Participação nas reuniões do SME e redação de respetivas atas; - Criação de dois cronogramas sobre o SME; - Participação em conversas e jornadas noutras instituições culturais.

#### *- Mediação Cultural*

No primeiro mês de estágio curricular foi-me solicitado que exercesse mediação cultural. O trabalho da programação e da oferta educativa é dirigido a públicos que, por norma, visitam o Museu. Para isso, foi importante que, no primeiro mês de estágio, fizesse mediação cultural na exposição permanente e temporária para conhecer, não só a estrutura do Museu e o trabalho dos mediadores, como também conhecer e perceber que tipos de públicos o visitam.

Também a realização e acompanhamento nas atividades de programação e oferta educativa são uma forma de mediar.

#### *- Programação*

Quanto à programação, apoiei no planeamento, na organização e na conceção das atividades. Tive a oportunidade de participar diretamente em algumas das atividades.

Procedi a algumas pesquisas via *web* sobre temas relacionados com algo que se pretendia propor à direção do Património Cultural ou à coordenação do SME, bem como de dinâmicas e de outras atividades realizadas noutros museus.

Para a divulgação da programação, acompanhei o responsável pela comunicação interna e externa do Museu na entrega de folhetos de programação pelas três freguesias (S. Domingos de Benfica, Benfica e Carnide) e outros locais estratégicos do Estádio.

Na vertente avaliativa da programação, analisei os questionários entregues no final de cada atividade.

Desenvolvi também um catálogo de programação onde se encontram todas as atividades já realizadas no Museu, desde a sua abertura.

#### *- Oferta Educativa*

A partir do memento em que terminei o primeiro mês de mediação cultural e passei a trabalhar em *backoffice*, uma das primeiras tarefas que tive a cargo foi a continuação de uma base de dados dos agrupamentos escolares do país para a divulgação da nova oferta educativa<sup>135</sup>.

Nestes nove meses apoiei, também, na organização e conceção das atividades dirigidas ao público escolar. A grande maioria das atividades acontecia dentro do Museu, porém, houve também iniciativas exteriores ligadas à oferta educativa, como por exemplo, a Semana do Passaporte Escolar (três dias no mês de maio de 2019).

#### *- Tarefas administrativas*

Estando a trabalhar diariamente no escritório, realizei algum trabalho administrativo, mais concretamente no atendimento de chamadas telefónicas internas e externas.

#### *- Outras tarefas*

Realizei tarefas relacionadas com o serviço educativo e a gestão de materiais.

Criei um inventário de livros e de materiais pedagógicos<sup>136</sup> com o objetivo de organizar as salas de materiais do serviço educativo. Estando organizado será mais fácil para a gestão do *stock* de materiais que serão utilizados nas atividades de programação e oferta educativa.

Tive a oportunidade de assistir e participar nas reuniões do SME, relacionadas com a programação e oferta educativa.

Para dar destaque às datas mais importantes do Museu desde a sua abertura, comecei por criar dois cronogramas: um para colocar numa das grandes paredes do escritório e outro, em documento, que servirá de auxílio para eventuais apresentações.

Todas estas tarefas foram realizadas juntamente com a responsável pelo serviço educativo (orientadora de estágio) e com a restante equipa do SME.

---

<sup>135</sup> Recolhi informações necessárias sobre os agrupamentos (direção e contactos diretos) por via telefónica e por pesquisa *web*.

<sup>136</sup> O inventário de materiais pedagógicos não ficou concluído.

### 3. Aprendizagens desenvolvidas

Num ambiente acolhedor, todos os mediadores culturais e restantes profissionais do Museu contribuíram para a minha aprendizagem e para o desenvolvimento das minhas competências enquanto estagiária, estudante e profissional.

Pires (1995) define competências como a capacidade de colocar em prática “numa determinada situação profissional um conjunto de conhecimentos, de comportamentos, de capacidades e de atitudes, que podem ser decomponíveis em saberes, saberes-fazer e saberes-ser ou estar” (p. 57). Estas competências foram adquiridas através do estudo, da prática e da experiência ao longo do tempo de estágio.

Nesta lógica, a autora (1995) classifica as competências profissionais em três tipos:

- as competências genéricas ou transversais, como o espírito de iniciativa, a perseverança, a criatividade, o sentido de organização, o espírito crítico, entre outros;
- as atitudes de auto-formação ou *soft skills*, ou seja, a “capacidade que um trabalhador tem de fazer um exame crítico e a compreender tudo o que se passa no local de trabalho” (Pires, 1995, p. 65) como a capacidade de tomada de decisões, de iniciativa, de planificação, de comunicação, de cooperação, de responsabilidade e flexibilidade;
- as competências de 3.ª dimensão, ou seja, aquelas relacionadas com as características pessoais (saber ser individual) que se agrupam em quatro categorias: os comportamentos profissionais e sociais (ligado a tarefas concretas no contexto profissional); as atitudes (relacionais de comunicação ou de adaptação e mudança); as capacidades críticas; e as atitudes éticas.

Tendo com conta a experiência profissional que tive oportunidade de desenvolver e as tarefas que concretizei, considero que:

- A equipa do SME sempre me incentivou para, caso necessário, criticar e dar sugestões sobre determinado assunto, por esse motivo desenvolvi o meu espírito crítico. Tarefas como arrumar e inventariar materiais, planear e desenvolver atividades permitiu que desenvolvesse aspetos como o sentido de organização e a criatividade.
- O facto de concretizar tarefas que requerem contacto com o público, nomeadamente, a mediação cultural e realização das atividades de programação e oferta educativa, permitiram que desenvolvesse a comunicação, a responsabilidade e a cooperação.
- Um estágio curricular é experienciar uma profissão. Porém, considero que este estágio foi uma mais-valia para desenvolver aspetos de índole pessoal, como a responsabilidade e a organização, a comunicação (não só com o público como também com os colegas) e a adaptação a uma nova realidade (antes de iniciar neste estágio, desconhecia o trabalho de um museu desportivo).

## Considerações finais

Autores como Mendes (2013), Fronza-Martins (2006) e Silva (2007) sublinham a importância que os museus apresentam na sociedade e no desenvolvimento do indivíduo. Estes são espaços ricos em conhecimento que contribuem de uma forma privilegiada para a aprendizagem ao longo da vida do ser humano.

É através desta perspectiva que caracterizo o Museu Benfica. Observei por diversas vezes os momentos em que o Museu foi alvo de preconceitos, devido essencialmente ao desconhecimento: por ser um museu desportivo e por não se enquadrar naquilo que é um museu tradicional (de arte, de história, com poucos meios tecnológicos, etc.); por pertencer a um Clube que poderia tentar levar a cabo uma “lavagem clubística” dos seus visitantes; por expor maioritariamente taças e troféus que muitas vezes não possuem relação visível e direta com a história do país e com a história de arte; entre outros.

O Museu Benfica é muito mais do que um simples museu de um clube desportivo português. É um espaço repleto de história do país e do mundo, de cultura portuguesa e mundial, de arte e tecnologia. É o local onde se expõem e comunicam todas as lendas e conquistas do SL Benfica, clube que marcou a história de Portugal e que levou além-fronteiras o nome do país nos seus 116 anos de existência.

É também um espaço educativo e pedagógico. Qualquer visitante que inicie a sua visita terá a oportunidade de adquirir conhecimentos (relacionados com o desporto em geral; com a história do Clube, do país e do mundo; com a literatura; com o cinema; etc.) que poderão contribuir para o seu desenvolvimento enquanto indivíduo.

Neste Museu a aquisição de conhecimentos pode ser concretizada através de várias modalidades, desde a simples visita livre, à visita guiada, passando pelas visitas-jogo, debates, passeios guiados, oficinas criativas, entre outras. Estes são apenas alguns exemplos das atividades desenvolvidas pelo Serviço de Mediação e Educação, pertencente à Direção de Património Cultural do Benfica, no Museu.

Estas atividades e respetivas dinâmicas integram a programação. A programação tem como objetivo responder à missão do Serviço de Mediação e Educação (comunicar a história do Clube, da cidade de Lisboa, do país e do mundo; educar numa ótica de aprendizagem não formal; e integrar através de estratégias e projetos que contribuem para a acessibilidade de todos os visitantes). O planeamento da programação pressupõe a concretização de três processos: o diagnóstico de necessidades e definição de objetivos; a construção do plano de ação e a concretização da atividade; e, por fim, a avaliação da ação.

No diagnóstico de necessidade e na definição de objetivos, o SME recorre, principalmente, aos questionários de avaliação (aplicados ao público que participa nas atividades) e ao balanço anual da programação. A partir destes instrumentos, os responsáveis percebem quais os públicos que visitam o Museu e as respetivas necessidades a trabalhar no futuro. Porém, seguem algumas das diretrizes apontadas por Guerra (2002) sobre a análise e diagnóstico de necessidades através de um projeto em desenvolvimento para a comunidade (neste momento, este projeto encontram na fase pré-diagnóstico). As parecerias com outras instituições podem representar também uma estratégia de diagnóstico de necessidades. Para a criação de atividades destinadas a públicos com necessidades especiais, como é o caso do público surdo e do público com deficiência visual, foi crucial o contacto com profissionais que conhecem determinados públicos, que indicaram as reais necessidades dos indivíduos e que estratégias o SME deveria considerar.

As três fases do processo de diagnóstico e análise de necessidades, propostas por Guerra (2002) são aplicáveis unicamente em determinados casos. A grande maioria das atividades de programação não é contínua, ou seja, são iniciativas de curta duração e acontecem pontualmente. Por isso, suportam-se num processo de diagnóstico de necessidades mais superficial. Quanto aos projetos de longa duração, é possível e pertinente a utilização das estratégias indicadas pelos autores. Neste sentido, observei o recurso ao pré-diagnóstico de necessidades do projeto dedicado às comunidades locais e aos seniores.

No que diz respeito à construção dos planos de ação e à concretização das atividades, o SME vai ao encontro, principalmente, das perspetivas de Guerra (2002), do IQF (2014) e de Meignant (1999). Os autores apresentam modelos e estratégias para a escolha das atividades, dos públicos e, essencialmente, para a construção dos planos de ação. Os planos de ação desenvolvidos pelo SME são documentos informais construídos para cada atividade e que podem ou não, apresentar os fatores que os autores referem ser fundamentais para o plano (identificação da atividade, definição das tarefas e dos responsáveis, recursos humanos, financeiros e materiais, calendário, entre outros).

Após a construção dos planos de ação e da concretização das atividades, existe o processo de pós-produção que pressupõe a orientação logística pós-iniciativa e a ação de avaliação.

O processo avaliativo, ao contrário do que Almeida, Le Boterf e Nóvoa (1993) defendem, acontece apenas no final de cada atividade com a aplicação de questionários de satisfação aos participantes - Nível I: Nível de Satisfação. Os restantes níveis não são colocados em prática por diversas razões. Tal como referi, a maioria das iniciativas são iniciativas pontuais. Para muitos, salvo a exceção dos sócios e sócios com *Red Pass*, o Museu é um local de passagem. Por essa razão, muito facilmente se perde o contacto com o participante e não é possível concretizar a avaliação pedagógica, de transferência e de efeitos de ação. As atividades realizadas são, também, de curta duração, o que dificulta a execução de um processo de avaliação contínua. Contudo, o SME recorre aos questionários de satisfação para averiguar o que correu melhor e o que será necessário melhorar, bem como para a

construção do balanço anual da programação. É a partir desta análise que é possível perceber que atividades são as mais viáveis, que novas poderão ser criadas e que público poderá ser trabalhado no futuro.

Considero a programação do Museu Benfica - Cosme Damião um exemplo de como a aquisição de conhecimentos não deve apenas acontecer nos meios educativos formais, como as escolas. Os museus são locais ricos que fomentam aprendizagens e a programação deste Museu, ao incluir um conjunto de ações educativas, proporciona aos visitantes e participantes momentos únicos repletos de conhecimento, de história, de criatividade e de mística. Estes momentos podem ser disfrutados individualmente ou partilhados entre amigos, familiares, adeptos e sócios.

Porém, num futuro próximo, o SME ambiciona levar a cabo outras atividades. Pretende desenvolver mais projetos, que podem ou não integrar a programação trimestral, de continuidade com a comunidade<sup>137</sup> e com o público sénior, através de parcerias com as universidades sénior, lares de idosos e centros de dia. Trabalhar com outros tipos de públicos é dos principais objetivos do SME.

As atividades realizadas são apenas uma parte daquilo que é o trabalho de programação. Existe um conjunto de ações que antecedem e seguem as iniciativas que são cruciais para o sucesso destas e que se devem também ao empenho de todos os profissionais do SME e restantes profissionais do Património Cultural que diariamente trabalham em prol do visitante, do Museu e do Sport Lisboa e Benfica.

---

<sup>137</sup> Como foi afirmado numa entrevista, “Comunidade no seu sentido geográfico, não no sentido de clubismo (...) portanto as pessoas que nos são mais próximas e que por vezes podem ser aquelas que também estão mais distantes” (responsável pelo serviço educativo, comunicação pessoal, maio de 2019).

## Referências Bibliográficas

- Alegrias, L. (2017). O futebol na construção das representações identitárias nos museus. *Cadernos de Sociomuseologia*. 54, 135-162. Retirado de <http://recil.grupolusofona.pt/handle/10437/8171>.
- Almeida, C., Le Boterf, G., Nóvoas A. (1993). A Avaliação Participativa no Decurso dos Projetos: Reflexões a partir de uma experiência de terreno (Programa Jade). Em Estrela, A., *Avaliação em Educação: Novas perspectivas* (pp. 115-136). Porto: Porto Editora.
- Amado, J. (2013). *Manual de investigação qualitativa em educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amado, J., & Ferreira, S. (2014). A Entrevista na Investigação em Educação. Em C. Amado. J. (Org.) *Manual de Investigação Qualitativa em Educação* (pp. 207-225). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Araújo, C. X. & Medina, M. T. (2013). Serviços educativos na cultura: Que lugar para a educação? Uma experiência de estágio no serviço educativo do Centro Cultural Vila Flor. Em Palhares, J. A. & Afonso, A. J. (Org.), *O não-formal e o informal em educação: Centralidades e periferias. Atas do I colóquio internacional de ciências sociais da educação / III encontro de sociologia da educação* (pp. 570-579). Braga: CIEd. Retirado de: [http://www.spce.org.pt/PDF/AtasICICSE\\_IIIIESE\\_Vol-I.pdf](http://www.spce.org.pt/PDF/AtasICICSE_IIIIESE_Vol-I.pdf).
- Azevedo, C. P. de O. (2010). *O Lugar e o Papel da Educação nos Museus Municipais O Ecomuseu Municipal do Seixal*. Tese de mestrado. Lisboa: Faculdade de Belas Artes da Universidade de Lisboa.
- Barbier, J. M. (1993). *Elaboração de Projectos de Acção e Planificação*. Porto: Porto Editora.
- Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bell, J. (1993). *Como Realizar um Projecto de Investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Bilhim, J. (1996). *Teoria Organizacional: Estruturas e Pessoas*. Lisboa: ISCSP.
- Brandão, J. M. (1996). Acção Cultural e Educação em Museus. *Cadernos de Museologia*. n.º 5 (31-39). Retirado de <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/cadernosociomuseologia/article/view/252>.
- Camacho, C. (2007). Serviços educativos na Rede Portuguesa de Museus: Panorâmicas e Perspectivas. Em Barriga, S, Gomes da Silva, S. (Org.). *Serviços Educativos na Cultura* (pp. 26-41). Porto: Setepés.
- Canário, R. (2006). Aprender sem ser ensinado. A importância estratégica da educação não formal. Em C. Lima, L., Pacheco, J. A., Esteves, M. & Canário, R. (Org.) *A educação em Portugal (1986-2006). Alguns contributos de investigação* (pp. 159-206). Lisboa: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Canário, R. (2013). *Educação de Adultos. Um Campo e uma Problemática*. Lisboa: EDUCA.
- Capucha, L. & Pinto, J. (2008). *Planeamento e Avaliação de Projectos*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Retirado de [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EPIPSE/planeamento\\_e\\_avaliacao\\_de\\_projectos\\_-\\_guiao\\_pratico\\_capucha\\_2008.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EPIPSE/planeamento_e_avaliacao_de_projectos_-_guiao_pratico_capucha_2008.pdf).
- Coutinho, C. (2008). A qualidade da investigação educativa de natureza qualitativa: questões relativas à fidelidade e validade. *Educação Unisinos*, 12(1), pp. 5-15.



- Coutinho, C. (2006). Aspectos Metodológicos da Investigação em Tecnologia Educativa em Portugal (1985-2000). *Para um balanço da investigação em educação de 1960 a 2005: teorias e práticas/ Actas do Colóquio da AFIRSE*, Lisboa, 14, pp. 1-12. Retirado de: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/6497/1/Clara%20Coutinho%20AFIRSE%202006.pdf>.
- Coutinho, C. (2014). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Coimbra: Almedina.
- Coutinho, R. (2009). Questões sobre a formação de mediadores culturais. *18º Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas. Transversalidades nas Artes Plásticas*, Salvador, pp. 3737-3749.
- Duarte, A. & Vitor, I. (1996). Os Serviços Educativos e as Actividades de Extensão Cultural nos Museus. O Caso dos Museus Municipais de Setúbal. *Cadernos de Sociomuseologia*, (8), pp. 83–92.
- Debono, S. (2016). MUŽA. Participative Museum Experiences and Adult Education. Em Clover D. E. et al. (Eds.), *Adult Education, Museums and Art Galleries* (pp. 177-187). Rotterdam: Sense Publishers.
- Estrela, M. T., Madureira, I. & Leite, T. (1999). Processos de identificação de necessidades - uma reflexão. *Revista de Educação*, VIII(1), pp. 29-48.
- Faria, M. (1995). Museus: Educação ou Divertimento? Uma análise da experiência museológica segundo o modelo figuracional de Nobert Elias e Eric Dunning. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 43, pp 171-195.
- Filipe, G. (2017). A Implementação da Lei-Quadro dos Museus Portugueses: Aporia de uma Política Museológica. *Boletim ICOM Portugal, Série III*(10), pp. 12-17. Retirado de: [https://issuu.com/icomportugal/docs/boletim\\_icom\\_portugal\\_10\\_out\\_2017](https://issuu.com/icomportugal/docs/boletim_icom_portugal_10_out_2017).
- Fronza-Martins, A. S. (2006). Da Magia à Sedução: a importância das atividades educativas não-formais realizadas em Museus de Arte. *Revista de Educação*, 9(9), pp. 71-76.
- Gadotti, M. (2005). A questão da educação formal/não-formal. *Institut International Des Droits De L'Enfant*, pp. 1-11. Retirado de: <https://docplayer.com.br/5445484-A-questao-da-educacao-formal-nao-formal.html>.
- Gohn, M. (2006). Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas Em Educação*, 14(50), pp. 27-38.
- Gomes, I., & Cazelli, S. (2016). Formação de mediadores em museus de ciencia: saberes e práticas. *Revista Ensaio*, 18, pp. 23-46.
- Guerra, I. (2002). *Fundamentos e Processos de uma Sociologia de Acção. O Planeamento em Ciências Sociais*. Parede: Principia Editora.
- Instituto para a Qualidade na Formação. (2004). *Guia para a Concepção de Cursos e Materiais Pedagógicos*. Lisboa: IQF.
- João, J. (2012). *A Importância da Mediação Cultural na Relação entre a Escola e a Instituição Cultural*. Tese de mestrado. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Junior, J. R. (2013). Os pontos de cultura como espaços de educação não-formal. Em Palhares, J. A. & Afonso, A. J. (Org.), *O não-formal e o informal em educação: Centralidades e periferias. Atas do I*

colóquio internacional de ciências sociais da educação / III encontro de sociologia da educação (pp. 1055-1071). Braga: CIEd. Retirado de: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/37711>.

Ketele, J.M., et al. (1994). *Guia do Formador*. Lisboa: I. Piaget

Le Boterf, G. (2006). Avaliar a Competência de um Profissional - Três Dimensões a Explorar. *Pessoal*, pp. 60-63. Retirado de: <http://www.guyleboterf-conseil.com/Article%20evaluation%20version%20directe%20Pessoal.pdf>.

Le Boterf, G. (2005). *Construir as Competências Individuais e Colectivas, Resposta a 80 questões*, Porto: Asa

Le Boterf, G. (2004). *Desenvolvendo a Competência dos Profissionais*. Porto Alegre: Artmed.

Manuel-Cardoso, P. (2016). Desporto Património da Humanidade. *Desporto Património da Humanidade: Porque razão o Desporto é Património?*, Lisboa, pp. 1-11. Retirado de: <http://ml.ci.uc.pt/mhonarchive/museum/pdf/xi26/xizOB1.pdf>.

Martinho, T. (2013). Mediadores culturais em Portugal: perfis e trajetórias de um novo grupo ocupacional. *Análise Social*, 48(207), pp. 422-444.

Meignant, A. (1999). *A Gestão da Formação*. Lisboa: Dom Quixote.

Mendes, I. (2012). *Da teoria à prática. Musealização de património desportivo: Intervenções de Conservação e Restauro no Departamento de Reserva, Conservação e Restauro do Sport Lisboa e Benfica*. Relatório de Estágio. Tomar: Escola Superior de Tecnologia de Tomar do Instituto Politécnico de Tomar.

Mendes, J. A. (2013). *Estudos do Património: Museus e Educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

Morgan, G. (2006). *Imagens da Organização*. São Paulo: Atlas.

Museu Benfica (2015). Museu Benfica - Cosme Damião. Retirado de <https://museubenfica.slbenfica.pt/>.

Pereira L. M. (2009). *Bíblia do Benfica*. Lisboa: Prime Books.

Pimentel, A. (2001). O método da análise documental: seu uso numa pesquisa historiográfica. *Cadernos de Pesquisa*, (114), pp. 179-195.

Pires, A. L. (1995). *Desenvolvimento Pessoal e Profissional, Um estudo dos Contextos e Processos de Formação das novas Competências Profissionais*. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa.

Rocha, N. (2017). *Projeto de criação de um Serviço Educativo nos Museus do Instituto Superior Técnico*. Trabalho de Projeto. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

Rodrigues, A. & Esteves, M. (1993). *A Análise de Necessidades na Formação de Professores*. pp. 11-35. Porto: Porto Editora.

Sands, R. (1999). *Anthropology, Sport, and Culture*. United States: ABC-CLIO.

Santos, A. S. (2011). *Património desportivo e musealização: Elementos para um projecto de musealização do Estádio Nacional*. Tese de Mestrado. Lisboa: Universidade de Humanidades e Tecnologias, Lisboa.

- Sá-Silva, J., Almeida, C., & Guindani, J. (2009). Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. *Revista Brasileira de História & Ciências Sociais*.n.º1, pp. 1-15. Retirado de: <https://periodicos.furg.br/rbhcs/article/view/10351/pdf>.
- Silva, P., Santos, G. de O. (2011). A qualidade da experiência dos visitantes ao Museu do Futebol. *Observatório de Inovação Do Turismo*, VI(2), pp. 1-19.
- Silva, S. G. (2007). Serviços Educativos na Cultura - Enquadramento Teórico para uma Prática Educativa nos Museus. *Coleção Públicas*, (2), pp. 57-65.
- Soares, C. (2013). Os contextos educativos cursos de educação e formação de jovens (CEF) e o projeto “aprender a aprender”: Formal ou não formal?. Em Palhares, J. A. & Afonso, A. J. (Org.), *O não-formal e o informal em educação: Centralidades e periferias. Atas do I colóquio internacional de ciências sociais da educação / III encontro de sociologia da educação* (pp. 45-58). Braga: CIEd. Retirado de: [http://www.spce.org.pt/PDF/AtasCICSE\\_IIIIESE\\_Vol-I.pdf](http://www.spce.org.pt/PDF/AtasCICSE_IIIIESE_Vol-I.pdf).
- Sousa, A. (2014). *Benfica Fenómeno Social e Cultural As casas do Benfica*. Lisboa: Quimera.
- Sousa, M., Duarte, T., G. Sanches, P., e Gomes, J. (2006). *Gestão de Recursos Humanos - Métodos e Práticas*. Lisboa: Lidel.
- Sport Lisboa e Benfica - Futebol, SAD. (2018). *Relatório e Contas 2017/2018*. Lisboa: SLB.
- Vamplew, W. (2004). Taking a Gamble or a Racing Certainty : Sports Museums and Public Sports History. *Journal of Sport History*, 31(2).

## Webgrafia

- Futebol Clube do Porto. (s/d). Museu Futebol Clube do Porto. Retirado de: <https://ww8w.fcporto.pt/pt/museu/o-museu>.
- Guia das Caldas da Rainha (2015). Museu do Ciclismo em Caldas da Rainha. Retirado de <https://gocaldas.com/museu-do-ciclismo-caldas/>.
- Instituto Português do Desporto e Juventude (2012). Carta Europeia do Desporto. Retirado de <http://www.idesporto.pt/ficheiros/file/CartaEuropeia.pdf>.
- Instituto Português do Desporto e Juventude (2012). Museu Nacional do Desporto. Retirado de <http://www.idesporto.pt/conteudo.aspx?id=141&idMenu=103>.
- International Council of Museums (2018). Museum Definition. Retirado de: <http://icom.museum/the-vision/museum-definition/>.
- Museu CR7. (s/d). Retirado de: <http://www.museucr7.com>.
- Sporting Clube de Portuga (2020). Museu Sporting. Retirado de: <https://www.sporting.pt/pt/clube/museu-sporting/o-museu>.
- SLB (2020). Sport Lisboa e Benfica. Retirado de: <https://www.slbenfica.pt/pt-pt>.

## **Legislação referenciada:**

Lei n.º 47/2004 de 19 de agosto. Lei Quadro dos Museus Portugueses (Diário da República n.º 195/2004, Série I-A de 19-08-2004). [Disponível em <https://dre.pt/pesquisa/-/search/480516/details/maximized>].